

الذكاء الروحي وعلاقته بالحل الإبداعي للمشكلات لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية

إعداد

هيفاء حمد عبدالعزيز الدعيلج

المشرف

الدكتورة حنان عبدالحميد العناني

أستاذ مشارك

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير

في تخصص الموهبة والإبداع

كلية الدراسات العليا في جامعة البلقاء التطبيقية

السلط - الأردن

١٤ / ٥ / ٢٠١٥

تعهد وإقرار

أنا الطالبة (هيفاء حمد عبدالعزيز الدعيلج) الموقع أدناه، أقر بأن جميع المعلومات الواردة في رسالة الماجستير بعنوان (الذكاء الروحي وعلاقته بالحل الإبداعي للمشكلات لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية)، وبإشراف الدكتورة (حنان عبدالحميد العناني)، من إنتاجي الشخصي خلال دراستي في جامعة البلقاء التطبيقية، وأتحمل كافة المسؤولية المترتبة في حال ثبوت عكس ذلك، كما أفوض جامعة البلقاء التطبيقية حق التصوير الرسالة كليًا أو جزئيًا، وذلك لغايات البحث العلمي، والتبادل مع المؤسسات التعليمية والبحثية والجامعات.

الاسم : هيفاء حمد عبدالعزيز الدعيلج

التوقيع:

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ : ١٤ / ٥ / ٢٠١٥ من قبل أعضاء اللجنة :

أعضاء لجنة المناقشة		التوقيع
- الدكتورة / حنان عبدالحميد العناني أستاذ مشارك ، طفولة – دراسات نفسية واجتماعية	رئيسا	....
- الدكتور/ زيد سليمان العدوان أستاذ مشارك ، مناهج وأساليب التدريس	عضوا	....
- الدكتور/ جمال عبدالفتاح العساف أستاذ مشارك ، مناهج وأساليب التدريس	عضوا	....
- الدكتور/ عبد الرؤوف حميد اليماني أستاذ مساعد ، علم النفس التربوي ، جامعة الإسراء	عضوا	....

الإهـــداء

إلى من أشتاق اليه دائماً ... والدي الحنون . . . رحمه الله

إلي جنتي في الدنيا... امي الحبيبه ... حفظها الله

إلى حبيبي ورفيق عمري من تحمل عني وساندني ودعمني... زوجي الغالي مروان

إلى أخوتي وأخواتي

إلى قلبي ونور حياتي ... ابنتي اسيل

إلى كل طالب علم

إليكم جميعاً أهدي هذا الجهد المتواضع ،،،

شكــر وتقديــر

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين نبينا محمد وعلى آلة وصحبه أجمعين ،،،

بعد أن أكرمني المولى سبحانه وتعالى بإكمال هذا الجهد المتواضع، أتقدم بالشكر والعرفان بعد شكر الله تعالى للدكتورة الفاضلة/ حنان عبدالحميد العناني لما قدمته من جهد، ودعم متواصل وتوجيهات كان لها أكبر الأثر في تعلمي لمنهج البحث العلمي الصحيح، ولإخراج هذا الجهد المتواضع على ماهو عليه، فلها مني جزيل الشكر وعظيم الامتنان.

كما أتقدم بالشكر الجزيل لأعضاء لجنة المناقشة المحترمين: على تفضلهم بمناقشة هذه الرسالة وتقديم العون والمساعدة من خلال ملاحظاتهم القيمة.

كما أتقدم بالشكر والعرفان إلى جميع السادة محكمي مقياس الذكاء الروحي ومقياس الحل الإبداعي للمشكلات، لما أبدوه من ملاحظات قيمة، كما اتقدم بالشكر أيضًا إلى جميع الطلبة الموهوبين الذين شاركوا في تطبيق أدوات الدراسة.

وأتقدم بوافر الشكر والتقدير لمن ساعدني في تطبيق أدوات الدراسة من الزملاء والزميلات في الميدان التربوي وأخص منهم بالذكر: الأستاذ/ مروان السلامة، والدكتور/ محمد العقيل - مدير إدارة الموهوبين بمنطقة الرياض، والإستاذة/ فاطمة القحطاني مدارس التربية النموذجية، والأستاذة/ منى ابراهيم - مدارس الرياض الأهلية، والاستاذ/ إبراهيم مهدي - مدارس منارات الرياض الأهلية.

والله ولي التوفيق ،،،

قائمة المحتويات

قائمة الجـــداول

قائمة الأشكال

قائمة الملاحق



الذكاء الروحي وعلاقتة بالحل الإبداعي للمشكلات لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية

إعداد

هيفاء حمد عبد العزيز الدعيلج

المشرف

الدكتورة حنان عبد الحميد العناني

أستاذ مشارك

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الذكاء الروحي وعلاقته بالحل الإبداعي للمشكلات لدى الطلبة الموهوبين في مدينة الرياض. كما هدفت هذه الدراسة الكشف عن الفروق في الذكاء الروحي وحل المشكلات الإبداعي وفقًا لمتغيري الصف الدراسي والجنس. وتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الموهوبين في الصفين الأول المتوسط والصف الأول الثانوي في مدينة الرياض والبالغ عددهم (٣١٥) طالبًا وطالبة، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبًا و(٧٠) طالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير مقياسين للذكاء الروحي ومقياس لمهارة الحل الإبداعي للمشكلات والتأكد من دلالات صدق وثبات المقياسين.

وأظهرت نتائج الدراسة مستوى متوسط للذكاء الروحي لدى أفراد العينة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الروحي والحل الإبداعي للمشكلات، وكانت مهارة الوعي أكثر مهارات الذكاء الروحي ارتباطًا بالحل الإبداعي للمشكلات.

ومن جهة أخرى أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى الذكاء الروحي تعزى لمتغير الجنس، بينما كانت هناك فروق في مستوى الذكاء الروحي تغزى لمتغير الصف الدراسي ولصالح طلبة الصف الأول الثانوي.

كما أشارت نتائج الدراسة أيضًا إلى عدم وجود فروق دالة احصائيًا عند مستوى الدلالة (α=0.05) في الحل الإبداعي للمشكلات تعزى لمتغيري الجنس والصف الدراسي، وعدم وجود فروق دالة احصائيًا في مستوى الذكاء الروحي ومستوى مهارة الحل الإبداعي للمشكلات تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس والصف الدراسي.

وأخيرًا أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالتنشئة الروحية للطلبة الموهوبين من خلال المناهج والبرامج والأنشطة المقدمة لهم، وجعلها ترتكز على الوعي والإدراك العميقين، وتوظيف استراتيجيات حل المشكلات، واستراتيجيات التفكير الإبداعي، لتنمية الذكاء الروحي ومهارة الحل الإبداعي للمشكلات.

(الكلمات المفتاحية: الذكاء الروحي، الحل الإبداعي للمشكلات، الطلبة الموهوبون)

الفصـل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة:

تشكل الموهبة على اختلاف أنواعها المصدر الأهم والرئيس لثروة الأمم والمجتمعات، والداعم الأكبر لتقدمها ونماءها، ويعد الاهتمام بالموهوبين والمتفوقين والمبدعين حتمية حضارية تفرضها تحديات الحياة المعاصرة على كافة المستويات الثقافية والعلمية والتقنية والسياسية والاقتصادية، وأنه بقدر ما تنجح أمة في الكشف عن العقول المفكرة والمبدعة لأبنائها، ومن ثم استثمارها وتطويرها، تكون أمة متقدمة ومتطورة حضاريًا وعلميًا وتقنيًا، ويتحقق لها التفوق والتميز، وبالتالي الريادة والقيادة.

وحيث أن هذا التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يعيشه العالم اليوم هو ثمرة لجهود مضنية للعديد من المبدعين، فإن العمل على استمرار هذا التقدم مرهون بإطلاق المزيد من الطاقات الإبداعية الكامنة لدى الأفراد، إذ إن هذا التقدم نتج عنه مشكلات في شتى مناحي الحياة، والتي تحتاج إلى حلول إبداعية لا تتأتى إلا من خلال إعداد الفرد لمواجهة مثل هذه التحديات (أبوجادو ونوفل، ٢٠١٠).

ومن هنا يأتي اهتمام العلماء والباحثين ومؤسسات المجتمع المدني بالموهوبين والمتفوقين كفئه من بين فئات ذوي القدرات الخاصة، على اعتبار امتلاكهم لقدرات تجعلهم مختلفين اختلافًا جوهريًا عن اقرانهم العاديين، فهم بحاجة لبرامج وأنشطة تربوية خاصة، تلبي احتياجاتهم الفريدة، وتتلاءم مع خصائصهم المعرفية والانفعالية ونموهم العقلي والنفسي والروحي، وسماتهم الإبداعية، من أجل استثمار قدراتهم واستعداداتهم إلى أقصى مدى ممكن، والذي بدوره يعود عليهم وعلى مجتمعاتهم بالفائدة العظمى.

إن إنشاء المؤسسات الوطنية المختصة والمعنية بقضايا الموهبة والإبداع وتوفير البيئات التعليمية الحاضنة، والبرامج الموجهة، من شأنه أن يساهم بإنتاج أفراد ذوي إنجازات تعليمية وعلمية فريدة ومرتفعة الجودة، وقد خطت المملكة العربية السعودية خطوات حثيثة في مجالات رعاية الموهبة والإبداع، إذ حرصت مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله للموهبة والإبداع (موهبة) منذ إنشائها عام (٢٠٠٠م) على توفير الرعاية للموهوبين والمبدعين من الطلبة بالمملكة العربية السعودية، والقيام بدور قيادي في تقويم برامج الموهوبين بشكل متخصص، والإشراف عليها، وإرساء أسس تربية وتعليم الموهوبين والمبدعين في المملكة والعالم العربي، وتقديم خدمات متنوعة للموهوبين والقائمين على رعايتهم، وفق أفضل الممارسات الحديثة، ونشر ثقافة الموهبة، والعمل على تكوين بيئة تفاعلية مبدعة تنمي قدرات الموهوبين والمبدعين، وترتقي بثقافة الآباء والمعلمين، وتدعم الإبداع والابتكار في المجتمع بمؤسساته وأفراده (السلامة، ٢٠١٤).

وعند الحديث عن الموهبة والإبداع، لا بد إلا وأن يكون هناك حديث عن الذكاء، والذي يعد عنصرًا أساسيًا في تشكل الموهبة لدى الأفراد، ويعتبر من أكثر مفاهيم علم النفس شيوعًا، وقد تناول الباحثون أنماط متعددة من الذكاءات، من بينها الذكاء الروحي (Spiritual Intelligence) الذي لاقى حديثًا اهتماما كبيرًا من قبل من الباحثين، ويعتبر أحدث أنواع الذكاءات المتعددة والذي أشار إليه جاردنر (Gardener, 1999) بأنه ذكاء الروح الذي يرتبط بقوة الاعتقاد والإيمان، وتأثيرها على الأحداث والارتباط بالخالق، وممارسة الشعائر والعبادات. كما ويؤكد العديد من الباحثين والعلماء إلى اعتبار الذكاء الروحي احد أهم الذكاءات الإنسانية، والذي يتمتع بصفة الاستقلالية، وباحتوائه على مجموعة من المهارات والقدرات التي تميزه عن غيره من الذكاءات الإنسانية الأخرى (Amram 2007; Nasel, 2004; Zohar &Marshall, 2000 Emmons,2000)

ويرتبط الذكاء الروحي بنظرية هورن وكاتل (Horn & Cattels)، وطبقًا لهذه النظرية فإن الذكاء السيال متضمن في القدرات الفردية، التي تساعد على الاستنتاج فيما يتعلق بقضايا الوجود، والمعنى، والقدرة على استخدام القدرات الروحية في حل المشكلات، ويساعد الذكاء السيال أيضًا في تفسير المرونة العقلية المتضمنة في الذكاء الروحي، ومن جهة أخرى يقدم الذكاء المتبلور مفاهيم الذكاء الروحي على أنها تلك التي يتم تعلمها في التربية، ومن خلال المواقع الثقافية، كما أن المصدر الرئيس للقدرات المتبلورة يكمن بثقافة الفرد، مما يجعلها تختلف من ثقافة شخص إلى آخر (King, 2008).

ويشير زوهار ومارشال (Zohar & Marshal, 2000) للذكاء الروحي بأنه ذكاء يضع السلوك في مصطلح أوسع، وهو ذكاء لتقييم عملنا وطريقتنا في الحياة مقارنة بالآخرين. وهو أساس نحتاج إليه ليعمل ذكاؤنا المعرفي والعاطفي بكفاءة، وهو الذكاء الأعلى. ويشير فوجان (Vaughn, 2002) للذكاء الروحي على أنه: الاهتمام بالحياة العقلية الداخلية للفرد ومزاجه، وعلاقته بالوجود والبيئة من حوله، والقابلية للفهم العميق للأسئلة المتعلقة بالوجود، والتبصر بمستويات متنوعة من الشعور. أما ناسل (Nasel, 2004) فيعرف الذكاء الروحي على أنها القدرة على التميز، والبحث في المعنى، وحل قضايا ومسائل وجودية.

والذكاء الروحي يتعلق بطرق اكتساب الصفات وتنميتها، ويعنى بتنمية الهوية الأخلاقية والعاطفية، فهو ذكاء يتكون من الذكاء الشخصي، والذكاء الاجتماعي، فالذكاء الشخصي هو معرفة المرء وفهمه وتقديره لذاته، وأما الذكاء الاجتماعي فهو معرفة المرء وتقديره وفهمه للآخرين، وبالتالي يستطيع المرء فهم كل جوانب الحياة من حوله، كما ويعد الذكاء الروحي من أهم الذكاءات الإنسانية لقدرته على تغيير حياة الإنسان وتغيير كل شئ حوله، وترجمة المبادئ والقيم بسلوك إنساني متوازن، والسيطرة على النفس، والشعور بالسلام والأمن الداخلي، والتكامل والتناغم مع

الذات، والقدرة على السمو الذاتي، والتقرب إلى الله عز وجل، والقدرة على التوازن في التعامل بين العقل الحاضر والعقل الباطن، فالإنسان يسعى دومًا لتحقيق ذاته، والتوصل إلى حالة روحية عالية، يبدع فيها ويصبح متسامحًا، ومثابرًا، وواثقًا من ذاته، وذو بصيرة، وسعة أفق، ويتصرف بحكمة واتزان، ويصل إلى الصورة التي يتخيلها عن نفسه، والتي تمكنه من مواجهة التحديات دون الخوف من الفشل، وتجعله قادرًا على الإبداع، وتحقيق الكثير في حياتة (Mamin, 2008).

ويتميز الإنسان عن سائر المخلوقات بقدرات روحية إلى جانب قدراته العقلية والانفعالية والاجتماعية، وهي ما تمنحه إنسانيته وتكامله وتساميه، والفرد الذي يتميز بالذكاء الروحي المرتفع لديه سمات من بينها أن يكون صادقًا في علاقته مع الآخرين، ومحافظًا على الشعائر والفرائض الدينية، فالأشخاص الفاعلين يعلنون عن ذكائهم العقلي بوضع رؤية لحياتهم، والالتزام بهذه الرؤية، ويعبرون عن ذكائهم الانفعالي بالحماس لتحقيق الرؤية، أما الذكاء الروحي فهم يعلنون عنه صراحة في ضميرهم الحي الذي يدلهم على الطريق السليم، لهذا يعتبر الذكاء الروحي مصدر قيادة للذكاءات الأخرى، والبوصلة الموجهة للفرد في حياته (Covey, 1999).

ويرى بوزان (Buzan) إلى أن القرن الحادي والعشرين هو بداية عصر تحول العالم من حالة الظلمة الروحانية إلى عصر من الوعي والتطور والتنوير الروحي، فهناك اهتمامًا عالمي بمفهوم الذكاء الروحي لأهميته، فهو من يشرح القلب، وينير العقل، ويلهم الروح، ويوجه الفرد في حياته، ويقوم سلوكه، ويسمو به لمراتب عليا، وينير طريقه، ويحقق له الرضا والتكامل (Vaughan, 2002).

وتشير الروحانية إلى الصلاة، والتأمل، والتفاعل مع الآخرين والبيئة بطريقة مميزة، والرضا والقناعة بما قسمة الله تعالى، وتعد الروحانية تكاملية لتحقيق الانجازات، والنمو الشخصي والتفوق، ومهمه جدًا لتحقيق الحالة الصحية السليمة للفرد، والروحانية ليست مقتصرة على الدين فقط، فهي

مصطلح اوسع من ذلك، حيث يشمل شعور الشخص بالسلام والأمن الداخلي، وبالهدف من الحياة، والاعتقاد بمعنى وقيمة الحياة (Teichmann & Murdvee & Saks,2006).

وهناك اتجاهين من الروحانية: الاتجاه الأول يتضمن الأفراد الذين يعبرون عن روحانيتهم من خلال ممارساتهم للطقوس الدينية، والاتجاه الثاني ويتضمن أولئك الذين يعبرون عن الروحانية من خلال علاقاتهم القوية بالطبيعة والجمال والفنون المختلفة، ومن خلال المعتقدات الفلسفية والممارسات واللغة التي تميز البحث عن المعنى بطريقة مميزة (Culliford, 2002).

ويعد الجانب الروحي أحد الخصائص الثلاث التي تميز الإنسان عن الحيوان، إلى جانب الحرية، والمسئولية، ويتصف البعد الروحي بعدد من الخصائص ومنها: التسامي بالذات، والضمير، والحب والمثل، والإيمان، والحدس، والإلهام، والهدف من الحياة، والأصالة والابتكارية، والسعادة والنجاح الفردي (Luizcarlos, 2003).

ووفقًا لإيمونز (Emmons, 2000) فإن القدرات الروحية لدى الأفراد تساعد على تسهيل حل المشكلات، حيث أن إستشعار الفرد وجود الإله، والتبعية له، يمنح الرضا والقناعة، ويساعد على تحمل ضغوطات الحياة اليومية، والتخطيط ووضع الأهداف وتحقيقها، وحل المشكلات. كما يؤكد زهير ومارشال (Zohar & Marshal, 2000) على أهمية الذكاء الروحي في حل المشكلات ذات المعنى والقيمة، سيما في القضايا الوجودية والروحية.

كذلك يشير ناسل (Nasel, 2004) إلى أن الذكاء الروحي يرتبط بقدرات: الحدس، والبصيرة، والحكمة. ويستخدمه الأفراد عند التعرض لقضايا وجودية، معتمدين على قدراتهم الروحية لاتخاذ قرارات ذات مغزى، وحل مشكلات الحياة اليومية. ويرى في ذات السياق أيضًا سيزك وتورانس (Sisk & Torrance) أن الذكاء الروحي يمثل القدرة على الاستخدام المتعدد للحواس، والحدس والتأمل والتصور، وذلك من أجل الحصول على المعرفة التي تسهم في حل المشكلات

(Sisk, 2008). لذا تمثل القدرات الروحية لدى الأفراد عامل مهم في توجيه السلوك والتصرف بحكمة وبصيره، واتخاذ القرارات وحل المشكلات، ويعد توظيف الإبداع في حل المشكلات من القضايا التي لطالما جذبت اهتمام العلماء والباحثين، وتشكل مهارة الحل الإبداعي للمشكلات (Creative Problem Solving) بدورها احد أبرز المهارات التي يتميز بها الأفراد الموهوبون، على اعتبار أن سمة الإبداع من أهم السمات التي تميزهم عن غيرهم. حيث يعبر رينزولي عن الموهبة بأنها: التقاطع بين ثلاث حلقات من السمات الإنسانية، وهي: قدرات عامة فوق المتوسط، مستويات مرتفعة من الالتزام بالمهمات (الدافعية)، ومستويات مرتفعة من القدرات الإبداعية (Renzulli, 2012).

كما يعرف تاننبوم (Tannenbaum) الموهوب بأنه الفرد الذي يملك الاستعدادات أو الإمكانية ليصبح منتجًا للأفكار التي من شأنها تدعيم الحياة البشرية أخلاقيًا وعقليًا وعاطفيًا واجتماعيًا وماديًا وجماليًا (جروان،٢٠١٢).

ولقد حظي أنموذج الحل الإبداعي للمشكلات (CPS) بعناية واهتمام كبيرين من قبل الباحثين والعلماء، وأجريت عليه الكثير من الدراسات والأبحاث، والتي أشارت في نتائجها إلى فاعليته هذا الأنموذج في تنمية شخصية الفرد، وتحسين أدائه الأكاديمي، واتجاهاته نحو التعلم، وتطوير قدرات حل المشكلات لدية، وتنمية تفكيره الإبداعي والناقد (Kobe, 2002; Treffinger, Isaksen & Dorval, 2002).

وقد بدأ استخدام أسلوب الحل الإبداعي للمشكلات منذ منتصف القرن المنصرم، من خلال بعض المنظمات والمؤسسات العالمية، حيث طُورت هذه المنهجية في الأساس لمساعدة قطاعات التجارة والصناعة في عمليات الإنتاج والتسويق. ويعتبر العالم أوزبورن (Osborn) من بين الرواد الأوائل الذين وضعوا أسس هذه المنهجية، فقد انشأ مؤسسة التربية الإبداعية عام (1953) في

جامعة بافلو في ولاية نيويورك، لنشر أفكاره وتشجيع الدراسات والبرامج التربوية، والتدريب لتعليم الإبداع والحل الإبداعي للمشكلات (Davis, 1998).

وقدم جليفورد (Guilford) أنموذجًا مبسطًا لحل المشكلات على أساس نظريته في البناء العقلي أطلق عليه نموذج البناء العقلي لحل المشكلات، حيث يرى أن هذا الأنموذج يستوعب التفكير الإبداعي في مرحلة توليد الأفكار والبحث عن بدائل للحل في مخزون الذاكرة، ويشير إلى التقييم بأنه يتطلب تقليص البدائل من أجل الوصول إلى فكرة أصيلة أو حل جديد، غير أن مفهوم الحل الإبداعي للمشكلات أكثر اتساعًا وشمولاً من التفكير الإبداعي، مع أن كلاً منهما يسهم في الوصول الى نهاية ناجحة عن طريق حل المشكلة، وليس ممكنا الوصول الى حلول جديدة للمشكلات دون خطوات أو نشاطات تفكيرية إبداعية بشكل أو بآخر، وقد تبرز مشكلات خلال العملية الإبداعية تزيد الحاجة إلى ممارسة نشاطات حل المشكلة، ويخلص جليفورد (Guilford) إلى الاستنتاج بأن الحل الإبداعي للمشكلات قد يشتمل على جميع أنواع عمليات البناء العقلي، بينما يقتصر التفكير الابداعي على بعضها (جروان،٢٠١١).

ويمكن تعريف الحل الإبداعي للمشكلات (Creative Problem Solving) بتحليله إلى مكوناته الثلاثة وهي: الحل، ويعني استنباط وسيلة لمواجهة المشكلة، والمشكلة وتعني عائقًا أو موقفًا يمثل تحديًا للفرد للوصول إلى الهدف، ويحتاج هذا التحدي إلى حل واتخاذ قرار إزاء الموقف، والإبداع ويعرف بأنه العملية الخاصة بتوليد فكرة فريدة وجديدة، من خلال توليد أفكار متنوعة ومتعددة وغير تقليدية. وبالتالي فإن حل المشكلات الإبداعي يمثل إطارًا أو منظومة تضم أدوات للتفكير المنتج التي يمكن استخدامها لفهم المشكلات، وتوليد أفكار متنوعة ومتعددة وغير تقليدية حول المشكلة (أو التحدي)، وتقييم وتطوير هذه الأفكار للوصول إلى الحلول الجديدة (Mitchell & Kowalik, 1999).

ويعرف الحل الإبداعي للمشكلات بأنه إطار من الأساليب صممت لمساعدة وتحسين فهم المشكلة، وتوليد الحلول الجديدة المتنوعة والمفيدة وتقييمها، باستخدام المهارات الإبداعية (Gardner, 1999).

وتشير العديد من الدراسات والأبحاث في مجال تنمية الإبداع على افتراض أن القدرات الإبداعية لدى الأفراد قابلة للنمو والتطور عن طريق التدريب، وركزت دراسات اخرى كدراسة تورانس (Torrance, 1983) ودراسة جريمس (Grimes, 2001)، ودراسة ويلتون (Welton, 2004)، على الإبداع كعملية، فاهتمت بالمراحل التي تمر بها العملية الإبداعية، والتي يراها العديد من الباحثين على أنها صورة لنموذج حل المشكلة، وأوضحت هذه الدراسات ضرورة توظيف القدرات الإبداعية التي تتطلب حلولاً متعددة وغير تقليدية، والتي يفرض وجودها الواقع الذي نعيشه وما يتسم به من تغير وتجدد (عكاشة وسرور والمدبولي، ٢٠١١).

وترى الباحثة أن التركيز على الجانب الروحي لدى للفرد الموهوب وتنميته من شأنه أن يسهم في توجيه سلوكه، وتوافقه مع ذاته، وتكاملة وتساميه، وتعزيز ثقته بنفسه وبالآخرين، وتعلقه بخالقه جل في علاه، والرضا والقناعة بما قسمه الله تعالى، ومن ثم العيش بسلام وتناغم مع البيئة من حوله، والتغلب على المشكلات الحياتية التي تعترضه، لا سيما في المسائل والقضايا الروحية والوجودية، ومحاولة إيجاد حلول أصيلة لها، مما يساهم بتوجيه موهبته للإتجاه السليم، ويجنبه الاعتقادات الوجودية والروحية الخاطئة، وبذلك يتم توظيف موهبته التوظيف الأمثل، والذي بدوره يعود عليه وعلى أمته بالمنفعة الكبرى.

مشكلة الدراسة:

يمثل الاهتمام بفئة الموهوبون والمبدعون، وإجراء البحوث والدراسات حول قضاياهم ضرورة حضارية يفرضها واقع الحياة المعاصرة، والتحديات العلمية والتقنية الكبيرة التي نعيشها على مختلف الاتجاهات والأصعدة، وفي بلادنا العربية عمومًا وفي بلدي المملكة العربية السعودية هناك خطوات واسعة في مجالات رعاية الموهبة والإبداع، ولكن الواقع العملي لا يزال دون الطموح.

ويشكل الذكاء والقدرة العقلية أحد أهم مؤشرات التفوق والنبوغ لدى الأفراد، والسمة المميزة للموهوبين والمبدعين. ويؤكد العديد من الباحثين والعلماء على اعتبار الذكاء الروحي احد أهم الذكاءات الإنسانية، إن لم يكن أهمها، كيف لا وهو ذكاء الروح، وهو استخدام القدرات العقلية في فهم عميق للنفس، وهو الذكاء الذي يطرح تساؤلات جوهرية ويجيب عليها، وهو الذكاء الذي يجعلنا متكاملين، ويمنحنا الاستقامة والنزاهة، لذا فهو المرشد للسلوك، والموجه لبقية الذكاءات الأخرى (Amram & Dryer, 2007).

وقد ركزت الدراسات والأبحاث المتعلقة بالتربية وعلم النفس الحديث في وقت سابق على دراسة شخصية الإنسان بجوانبها المختلفة والعوامل المؤثرة فيها، سواء أكانت بيولوجية أو اجتماعية أو ثقافية أو نفسية، ولكنها اغفلت جوانب مهمة ومؤثرة بشكل كبير في الشخصية والسلوك الإنساني، وهي الجوانب والمسائل الروحية، حيث يشير كلٌ من ناسل (Nasel, 2004)، وآرام ودراير (Amram & Dryer, 2007)، وكينج (King, 2008) إلى اعتبار الذكاء الروحي من الموضوعات الحديثة، والتي لم يشهد توسع الحديث عنه إلا مطلع الألفية الجديدة، وذلك حين نشر العالم إيمونز (Emmons) في المجلة العالمية لعلم نفس التدين (International Journal for the Psychology of Religion)، عام (٢٠٠٠)، سلسلة من المقالات المهمة، والتي بحثت موضوعات الذكاء الروحي.

ومن خلال اطلاع الباحثة واهتماماتها في مجالات الذكاء الروحي، لا حظت أن هناك اتجاه يقوم على تحليل بنيوية الذكاء الروحي على أساس التدين والالتزام الديني، واتجاه آخر يباعد فيما بينهما. ولعل دراسة الذكاء الروحي لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية، والذين نشئوا في ظل ثقافة إسلامية، وفي مجتمع يوصف بأنه محافظ، من أهم العوامل التي دعت الباحثة لإجراء مثل هذا النوع من البحث.

وقد أدركت الباحثة من خلال عملها كمعلمة للموهوبين، أن هناك قصورًا في استثمار الطاقات الإبداعية الهائلة التي يمتلكها الطلبة الموهوبين، لا سيما في مهارة حل المشكلات، على اعتبار أن الإبداع يعد من أهم الخصائص والسمات النمائية التي تميزهم عن أقرانهم العاديين، فمن الضروري استثمار هذه القدرات والإمكانات الاستثنائية، والوصول بها إلى أقصى مدى، ومن أجل ذلك ضرورة العمل على تضمين المناهج والبرامج الموجهة لفئة الموهوبين، لأنشطة تعتمد اسلوب تقديم مشاكل حقيقية واقعية تتطلب حلولًا أصيلة مبتكرة.

ويعدّ بحث طبيعة اسلوب الحل الإبداعي للمشكلات، والذكاء الروحي لدى الطلبة الموهوبين في مرحلة المراهقة المبكرة، ومن ثم العمل على تعزيزه و تنميته، له بالغ الأثر في بناء شخصية الطالب الموهوب وتوجيه سلوكه وتعزيز ثقته بنفسه وبالآخرين، وحل المشكلات التي تعترضه بطرق أصيلة ومبتكرة، وتفادي الميل للاتجاهات الروحية السلبية.

وإنطلاقًا مما انتهت إلية الدراسات السابقة ذات الصلة والتي بحثت موضوعات الذكاء الروحي، والدراسات التي بحثت مهارة الحل الإبداعي للمشكلات، والتي أوصت نتائجها بإجراء المزيد من البحوث والدراسات حول تلك الدراسات لا سيما لدى الطلبة الموهوبين والمتفوقين في الفئة العمرية ما بين (١٢–١٥) سنة، وبعد مراجعة مستفيضة للأدب التربوي في العالم العربي

بشكل عام، وفي المملكة العربية السعودية بشكل خاص، تبين وحسب حدود علم الباحثة عدم وجود دراسات وأبحاث تناولت موضوعات الذكاء الروحي وعلاقته بمهارة حل المشكلات الإبداعي.

كل ما سبق حثّ الباحثة على دراسة مستوى الذكاء الروحي لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية، وبحث الطبيعة الارتباطية بينه وبين مهارة الحل الإبداعي للمشكلات، وهل ثمة فروق في ذلك تعزى لمتغيرات الدراسة المتمثلة في الصف الدراسي (الأول المتوسط، الأول الثانوي)، والجنس.

أسئلة الدراسة:

سعت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما مستوى الذكاء الروحي لدى الطلبة الموهوبين في مدينة الرياض؟

٢- هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين الذكاء الروحي ومهارة الحل الإبداعي للمشكلات لدى الطلبة الموهوبين في مدينة الرياض؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في مستوى الذكاء الروحي لدى الطلبة الموهوبين في مدينة الرياض تعزى لمتغيري الجنس (ذكر، أنثى)، والصف الدراسي (الأول متوسط، الأول ثانوي)؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) في مستوى الحل الإبداعي للمشكلات لدى الطلبة الموهوبين في مدينة الرياض تعزى لمتغيري الجنس (ذكر، أنثى)، والصف الدراسي (الأول متوسط، الأول ثانوي)؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من خلال أهمية فهم طبيعة الذكاء الروحي ومهارة الحل الإبداعي للمشكلات، وبحث الطبيعة الارتباطية بينهما لدى فئة الطلبة الموهوبين، ويمكن إبراز أهمية هذه الدراسة على وجه الخصوص من خلال النقاط الآتية:

أولا: الأهمية النظرية:

- قلة الدراسات التي بحثت موضوع الذكاء الروحي، على اعتبار كونه من المفاهيم الحديثة، وندرة الدراسات التي بحثت علاقة الذكاء الروحي بمهارة الحل الإبداعي للمشكلات، لا سيما الموجهة منها لفئة الموهوبين والمتفوقين.
- الدراسة الحالية تعد خطوة على طريق البحث العلمي للاهتمام بواقع الذكاء الروحي في عاصمة المملكة العربية السعودية على وجه الخصوص، والقيام بدراسات أخرى لبحث العلاقة بينه وبين الحل الإبداعي للمشكلات، وتأمل الباحثة أن تحقق نتائج هذه الدراسة إضافة جديدة للمكتبات العربية عامة والسعودية بشكل خاص، والتي تعاني من بعض النقص في مجالات الذكاء الروحي.
- أهمية فئة الموهوبين قادة المستقبل وأمل الغد في تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية لأوطانهم.

ثانيًا: الأهمية العملية:

- تطوير مقياس للذكاء الروحي، ومقياس آخر لمهارة الحل الإبداعي للمشكلات، والتأكد من صدقة وثباتة، والإستفادة منه واستخدامه في بحوث ودراسات مستقبلية، وفي مجالات رعاية الموهبة والإبداع.

- تأمل الباحثة أن تقدم نتائج هذه الدراسة الاقتراحات والتوصيات فيما يتعلق بالذكاء الروحي ومهارة الحل الإبداعي للمشكلات لدى الموهوبين في فترة المراهقة المبكرة، وذلك للقائمين على تعليم الموهوبين من معلمين ومرشدين وأولياء أمور وقادة تربويون ومصممي البرامج التربوية وواضعي المناهج والسياسات التعليمية الموجه لفئة الموهوبين، وبالتالي المساهمة في تطوير وإثراء الخطط والبرامج في مجالات رعاية الموهبة والإبداع.

مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية:

الذكاء الروحي: هي قدرة عقلية تتكون من النعمة والمعنى والوعي، ويقصد بالنعمة بأنها القدرة على العيش في طريق مستقيم وواضح مع إظهار الحب الإلهي والثقة في الحياة، ويشار للمعنى بأنه اكتشاف الأهمية والمعنى من الأنشطة اليومية من خلال الشعور بالهدف والدعوة إلى الخدمة ومواجهة الآلام والمعاناة، ويقصد بالوعي بأنه حالة عقلية يتميز بها الإنسان بملكات المحاكمة المنطقية، والإحساس بالذات والإدراك الذاتي، والحالة الشعورية والحكمة أو العقلانية والقدرة على الإدراك الحسي للعلاقة بين الكيان الشخصي والمحيط الطبيعي. **ويعرف مستوى الذكاء الروحي إجرائيًا:** بالدرجة التي يحصل عليها الطالب الموهوب على مقياس الذكاء الروحي المستخدم في هذه الدراسة.

مهارة الحل الإبداعي للمشكلات (Creative Problem Solving): هي عملية منظمة يتم فيها دمج الفرد لمهاراته في حل مشكلة جديدة بمهاراته في التفكير الإبداعي لإنتاج حلول ونتاجات جديدة لها وتقييمها للوصول إلى الحل الأمثل (Loraine & David, 2003). **وتعرف إجرائيًا:** بالدرجة التي يحصل عليها الطالب الموهوب على مقياس الحل الإبداعي للمشكلات المستخدم في هذه الدراسة.

تعريف وزارة التربية والتعليم السعودية للطلبة الموهوبين: هم الطلبة الذين يوجد لديهم استعدادات وقدرات غير عادية، أو أداء متميز عن بقية أقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يُقدّرها المجتمع، وبخاصة في مجالات التفوق العقلي، والتفكير الابتكاري، والتحصيل العلمي، والمهارات والقدرات الخاصة (دليل الموهوبين، ٢٠٠٥). وهم الطلبة الذين يلتحقون بالصف الأول متوسط وتتراوح أعمارهم بين (١٢– ١٣) ، وكذلك هم الطلبة الذين يلتحقون بالصف الأول الثانوي والذين تتراوح أعمارهم ما بين(١٥–١٦) سنة في مدينة الرياض.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تتحدد نتائج هذه الدراسة في ضوء الحدود والمحددات الآتية:

١. حدود بشرية: اقتصرت هذه الدراسة على الطلبة الموهوبين في الصفوف الأول المتوسط، الأول ثانوي، من الجنسين في المدارس التابعة لإدارة التربية والتعليم في مدينة الرياض.
٢. حدود مكانية: تم تطبيق الدراسة في المدارس التابعة لإدارة التربية والتعليم في مدينة الرياض.
٣. حدود زمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي (٢٠١٤/٢٠١٥).
٤. محددات أدوات الدراسة: تتمثل في أدوات الدراسة وخصائصها السيكومترية المتمثلة في مقياسي الذكاء الروحي ومهارة الحل الإبداعي للمشكلات، المستخدمين في هذه الدراسة، ومنهجية البحث المستخدمة للإجابة عن أسئلة الدراسة.
٥. تقتصر أبعاد الذكاء الروحي على الأبعاد الثلاثة، وهي: الوعي، والمعنى، والنعمة.
٦. تقتصر مهارات الحل الإبداعي للمشكلات على المهارات الست وهي: تحديد المشكلة، والطلاقة، والأصالة، والمرونة، واختيار الحل الأمثل، والمهارة العملية للحل.

الفصــل الثانــي

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الحديث عن الإطار النظري المتضمن توطئة لبحث نشأة الذكاء الروحي، وتعريفه، وبعض النماذج التي فسرته، بعد ذلك الحديث عن مهارة الحل الإبداعي للمشكلات، ثم الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

أولاً: الإطار النظري:-

احتل مفهوم الذكاء الإنساني والقدرة العقلية مجالًا واسعًا من عمليات البحث العلمي، وتمثل ذلك في العدد الكبير من الدراسات والبحوث والنظريات المتعددة المناهج والأساليب التي سعت للوصول إلى تصور واضح عن طبيعة الذكاء الإنساني من حيث مكوناته وخصائصه، ومظاهره، وأساليب التعبير عنه، وقياسه. ويشير جاردنر (Gardener, 1999) صاحب نظرية الذكاءات المتعددة إلى الذكاء بأنه بنية معقدة تتكون من عدد كبير من القدرات المنفصلة، والمستقلة نسبيًا عن بعضها البعض، بحيث تمثل كل قدرة منها نوعًا خاصًا من الذكاء تختص به منطقة معينة في الدماغ، ويرى أن التفوق في قدرة معينة، كالطلاقة اللفظية مثلا لا يعني بالضرورة التفوق في القدرات العقلية الأخرى كالقدرة العددية أو المكانية، وكذلك يرى أنه من الصعب تحديد كافة القدرات المنفصلة التي يشتمل عليها الذكاء البشري.

كما يرى جاردنر (Gardener, 1999) إلى أن كل فرد باستطاعته التعامل مع العالم من حوله باستخدام طرق وأساليب مختلفة تعرف بالذكاءات المتعددة وهي: الذكاء الرياضي المنطقي، والذكاء الموسيقي، والذكاء اللغوي، والذكاء الحركي الجسدي، والذكاء المكاني، والذكاء البين الشخصي، والذكاء الاجتماعي أو الذكاء بين الأفراد. وأضاف جاردنر (Gardener) لاحقًا أنواع أخرى من الذكاءات من بينها الذكاء الروحي، والذي عرفه بأنه الذكاء الذي يركز على جوانب

الإيمان بالمفاهيم والمعتقدات الدينية، واستخدام الحواس واللغة للنظر للظواهر والأحداث الطبيعية، وأداء المناسك وفرائض العبادة (Gardener, 1999).

أما ستيرنبرغ (Sternberg) فقد قدم رؤية ثلاثية جديدة للذكاء البشري، تتألف من ثلاث أبعاد هي (Sternberg, 2006):

١- بعد المكونات (Components): ويرى أن الذكاء يرتبط بالمكونات الداخلية للفرد، ويتألف من ثلاث عمليات رئيسة هي:

أ- العمليات الماورائية: وتشتمل على عمليات التنفيذ المعرفية المتقدمة التي تستخدم لتخطيط وتنفيذ الأداء أو المهمة، وتتضمن عمليات مثل تحديد المشكلة، وصياغة الفرضيات حولها واختبارها منطقيًا وتقييم الحل.

ب- العمليات الأدائية: وتشتمل على العمليات المعرفية الحقيقة التي تستخدم لتنفيذ الأداء أو المهمة، وتضم عمليات الإدراك الحسي واسترجاع الخبرات والذكريات المناسبة والمخططات التي تضم الاستراتيجيات المعرفية التي تحددها العمليات الماورائية.

ج- عمليات اكتساب المعرفة: وتشتمل على العمليات المعرفية التي تتيح للأفراد استرجاع الخبرات السابقة والاستفادة منها في التعلم الجديد.

٢- البعد السياقي (الذكاء الخارجي Contextual): ويشير إلى السياق الفيزيقي أو الاجتماعي الذي يحدث فيه السلوك الذكي، ويشتمل على التكيف الهادف، واختيار وتشكيل بيئات العالم الحقيقي المرتبطة بحياة الفرد، ويتجلى في ثلاثة أنواع من الذكاء هي: الذكاء الأكاديمي، والذكاء العملي، والذكاء الإبداعي.

٣- بعد الخبرات: ويتمثل في القدرة على الربط بين خبرات الفرد الخاصة والسلوك الذكي، ويتضمن القدرة على الاستبصار والابتكار ويتمثل في القدرة الإبداعية، والقدرة على المعالجة الذاتية للمعلومات بأقل جهد ممكن.

ويؤكد كينج (King, 2008) على أنه يمكن الملاحظة بوضوح أن أنموذج ستيرنبرغ (Sternberg) للذكاء البشري (IQ) قد ركز على جانب من الذكاء الروحي (SQ)، وذلك لاحتوائه على مزيج من القدرات التحليلية والعملية والإبداعية، فالقدرات التحليلية يمكن توظيفها في التفكير الوجودي الناقد، وإنتاج المعنى الذاتي، والوعي المتسامي، أما القدرات العملية فيمكن توظيفها في التكيف وتوسيع حالة الوعي، في حين أن القدرات الإبداعية يمكن أن توظف في جميع أبعاد الذكاء الروحي وبدرجات متفاوتة.

تعريف الذكاء الروحي:

يعرف إيمونز (Emmons,2000) الذكاء الروحي بأنه استخدام المعرفة الروحية لمواجهة المشكلات اليومية وحلها وتحقيق الأهداف والغايات.

ويعرفه زوهار ومارشال (Zohar & Marshal, 2000) بأنه الذكاء الأعلى وهو ذكاء يضع السلوك في مصطلح أوسع، وهو ذكاء يقيم عملنا وطريقتنا في الحياة مقارنة بالآخرين، وهو أساس نحتاج إليه ليعمل ذكاؤنا المعرفي والعاطفي بكفاءة.

وعرف فوجان الذكاء الروحي (Vaughn, 2002) بأنه الاهتمام بالحياة العقلية الداخلية للفرد، وعلاقته بالوجود، ويتضمن القابلية للفهم العميق للأسئلة المتعلقة بالوجود، والتبصر بمستويات متنوعة من الشعور، ويرى أن الذكاء الروحي هو الوعي بالروح كأساس للحياة الإبداعية المتطورة.

وعرف ناسل (Nasel, 2004) الذكاء الروحي بأنه القدرات التي يمتلكها الفرد وإمكانياته الروحية التي تجعله أكثر ثقه وإحساسًا بمعنى الحياة، وقادرًا على مواجهة المشكلات الحياتية والوجودية والروحية، وإيجاد الحلول المناسبة لها.

وعرف آمرام ودراير (Amram & Dryer, 2007) الذكاء الروحي بأنه القدرة على تطبيق واستخدام القدرات والخصائص الروحية التي تزيد من فعاليتنا في الحياة اليومية وتحقيق السعادة.

وعرف كينج (King, 2008) الذكاء الروحي بأنه مجموعة من القدرات الذهنية التكيفية المعتمدة على الجوانب الغير مادية ولكنها جوانب واقعية، وخصوصًا تلك المتعلقة بحقيقة الوجود، وبالمعاني الذاتية، وبمعاني تسامي النفس، وبالحالات العالية من الوعي والإدراك.

النماذج التي فسرت الذكاء الروحي:

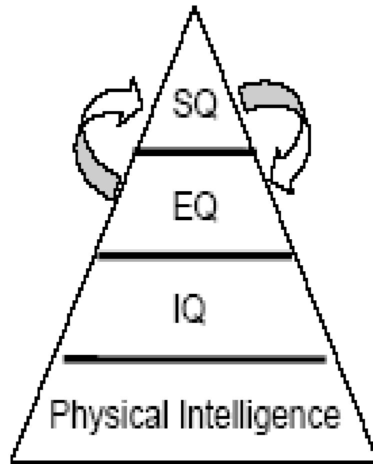
قدم إيمونز (Emmons, 2000) خمس مكونات أساسية تفسر الذكاء الروحي وهي: القدرة على السمو والتفوق، والدخول في حالات روحانية عالية من الوعي والإدراك، والتمكن من استثمار الأنشطة اليومية والأحداث والعلاقات مع شعور ديني مصاحب، والقدرة على استثمار المصادر الروحية لحل مشكلات الحياة اليومية، وعلى انتهاج السلوكات الفاضلة والسامية (مثل: التواضع، وإظهار الرحمة والشفقة، والعفو والتسامح).

ويشير كينج (King,2008) إلى أن هناك ملاحظة جوهرية متعلقة بتحليل إيمونز (Emmons) للذكاء الروحي، وذلك لاعتماد تحليله على الأساس الديني بدلًا من أساس القيم الروحانية، ويتضح ذلك من كثرة استخدامه لمصطلحات من مثل: ديني، ومقدس، وتقديس، وبذلك فقد ساوى إيمونز (Emmons) بين التدين والروحانية، باعتماده على الخبرات الدينية والسلوكات لدى الأفراد لتفسير وفهم الذكاء الروحي لديهم.

ويختلف ماير (Mayer, 2000) وجاردنر (Gardner, 2000) مع المكونات التي قدمها إيمونز (Emmons) للذكاء الروحي، وذلك من خلال أن بعض هذه المكونات تعتمد على خبرة الحياة اليومية أكثر من اعتمادها على القدرات العقلية، أي أنها تفتقر التركيز على القدرات الذهنية، والأداء العقلي الفعلي، وذلك يتعارض بشكل رئيس مع التركيبة البنيوية للذكاء.

وكاستجابة للانتقادات التي وجهت لإيمونز (Emmons) في تحليله للذكاء الروحي، قام بتعديل المكونات الأساسية للذكاء الروحي بحذف المكون الخامس (King,2008).

ويقدم زهير ومارشال (Zohar & Marshal,2000) الذكاء الروحي على اعتبار أنه النموذج الأعلى من الذكاءات الإنسانية، كما هو موضح في الشكل التالي:



الشكل (١): تصنيف الذكاء الروحي بالمقارنة بالذكاءات الإنسانية الأخرى

يتضح من الشكل (١) أن الذكاء الروحي (SQ) يمثل الأنموذج الأعلى مع المقارنة بالذكاءات البشرية الأخرى، وأن هناك ترابط بينه وبين الذكاء الانفعالي (EQ)، حيث يحتاج الفرد لامتلاك قدر معينة من الوعي العاطفي والوعي الاجتماعي ليكون قادرًا على التأمل في الجوانب الوجودية من حوله.

وطبقًا لزهير ومارشال (Zohar & Marshal, 2000) فإن مؤشرات وجود مستوى عالٍ من الذكاء الروحي هي: المرونة (النشاط والتكيف بعفوية)، ودرجة عالية من الوعي الذاتي، والقدرة على مواجهة الصعاب واستخدامها والاستفادة منها، والقدرة على مواجهة الآلام وتجاوزها، والقدرة على على الالهام للوصول إلى الرؤية والقيم، والقدرة على المقاومة، والامتناع عن التسبب بالأذى، والقدرة على رؤية الروابط بين الأشياء المتنوعة، والميل إلى سؤال أسئلة تبدأ بـ "لماذا ؟" و "ماذا لو؟" ثم البحث عن الإجابات الجوهرية. ويشير زهير ومارشال (Zohar & Marshal, 2000) إلى ارتباط الذكاء الروحي بالتفكير الأخلاقي، وذلك لأن الذكاء الروحي يظهر الحس الأخلاقي لدى الأفراد.

وينتقد كينج (King,2008) زهير ومارشال (Zohar & Marshal,2000) لعدم تركيزهما على القدرات العقلية والذهنية في تحليلهما للذكاء الروحي، كما يعتقد أن الوعي الذاتي يرتبط بالذكاء الانفعالي أكثر من ارتباطه بالذكاء الروحي.

وحدد فوجان (Vaughan,2002) ثلاثة مكونات للذكاء الروحي وهي: القدرة على استخدام مستويات متعددة من الوعي في حل المشكلات، والقدرة على خلق المعنى بناءً على الفهم العميق للأسئلة الوجودية، والوعي الداخلي العالي والتسامي.

ووضع كلٌ من آمرام ودرير (Amram&Dryer,2007) خمسة أبعاد للذكاء الروحي، هي:

- الوعي: ويتضمن ثلاث قدرات فرعية وهي الحدس واليقظة والتوفيق.
- النعمة: وتتضمن ستة قدرات فرعية وهي الجمال والفطنة والحرية والامتنان والالتزام والاستمتاع.
- المعنى: ويتضمن قدرتين وهما الغرض والخدمة.

- التسامي: ويتضمن خمس قدرات فرعية وهي سمو الذات والكمال والممارسة والترابطية والروحانية.
- الحقيقة: وتتضمن ست قدرات وهي الايثار (إنكار الذات)، والرزانة والتكامل الداخلي، وتفتح العقل وحضور الذهن والثقة.

أما مامين (Mamin,2008) فيحلل الذكاء الروحي إلى عدد من القدرات وهي:

- التفكير الوجودي (Existential Thinking) وهو القدرة على طرح التساؤلات الجوهرية والإجابة عنها، والبحث عن معاني الأشياء.
- التفكير الشامل (Holistic Thinking): وهو الوعي بوجود الترابط في كافة مناحي الحياة.
- الوعي المتسامي (Transcendental Awareness): قدرة الفرد على تحديد وفهم المجال المتسامي غير المادي لذاته وللآخرين.
- توسيع الوعي (Expansion of Consciousness): ويقصد به القدرة على تجربة الوصول إلى حالات عالية من التركيز والبقاء فيها.
- الاتصال الروحي (Connection to Spirit): القدرة على استحضار الروح للتوجيه والإرشاد في الأحداث اليومية.
- الرؤية والتنظيم (Vision and Values Alignment): القدرة على العيش بانسجام مع الذات وبدافعية عالية.
- الشفقة والتعاطف (Compassion): القدرة على الشعور بتعاطف عميق مع الآخرين على الرغم من وجود الاختلافات معهم.

- التواضع والقبول (Humility and Acceptance): القدرة على تقبل الشدائد والمصائب، ومواجهة وتجاوز الآلام، واعتبار ذلك فرصة للتعلم.
- العفوية (Spontaneity): القدرة على التصرف بمرونة وعفوية وسرعة بديهة في المواقف اليومية.

ويشير مامين (Mamin,2008) إلى أن الذكاء الروحي(SQ) ليس له علاقة بالنشأة الدينية لدى الفرد، إذ من الممكن أن يكون لدى الفرد مستوى عالي من الذكاء الروحي، ولكنه غير مؤمن بأي دين، وكذلك قد يوجد شخص متدين ولديه مستوى منخفض من الذكاء الروحي.

ويشير داهر وداتا ناندان (Dhar & Datta & Nandan, 2008) إلى إمكانية فهم الذكاء الروحي من خلال الأبعاد الثلاثة الآتية:

- البعد المعرفي (Cognitive): ويشمل البحث عن الاسئلة الأساسية في الوجود، ومحاولة إيجاد إجابات للقضايا الوجودية، والغرض من الحياة، والتفكير في الاحتمالات غير المدركة، وتجاوز المواقف والأحداث والأفراد.
- البعد السلوكي (Behavioral): ويشمل ما يقوم به الفرد من نشاطات روحية مثل التأمل والتسامح، والصدق ، والإيثار، والتفاؤل، ونهج السلوكات الفاضلة.
- البعد الوجداني (Affective): ويتعلق بإحساس الفرد بالسلام، والمرح، والرحمة، والتعاطف، والغضب، والخوف، وحب الطبيعة، والاستمتاع بالفن وبالجمال، والقلق من الموت.

ويعد الأنموذج الذي قدمه كينج (King, 2008) من أحدث النماذج التي فسرت الذكاء الروحي، ويشير كينح (King) للذكاء الروحي بأنه مجموع من القدرات العقلية التي ترتكز حول

مفاهيم الوعي والتكامل والتكيف مع النواحي غير المادية، والذي يقود بدوره إلى انعكاس ذلك على التفكير الوجودي العميق، وتعزيز الفهم، والتقدير الفائق للذات، والتحكم بالنواحي الروحية.

ويقترح كنج (King , 2008) أربعة عناصر أساسية للذكاء الروحي هي:

- التفكير الوجودي الناقد (Critical Existential Thinking): ويعني التفكير النقدي لطبيعة الوجود، والحقيقة، والكون، والزمن، والموت، وغيرها من القضايا الوجودية والتجريدية (الميتافيزيقية)، كما يعني أيضًا إنتاج المعنى القائم على الفهم العميق للأسئلة المتعلقة بالوجود والوعي، وكذلك القدرة على استعمال مستويات مختلفة من الشعور بحل المشكلات.

ويعد التفكير الوجودي من المصطلحات الشائعة في مجالات الذكاء الروحي، ويهتم بمسائل التحقق من معنى وأصل الحياة والموت، والكون، والواقع. حيث يشير جاردنر (Gardner,1999) إلى التفكير الوجودي بأنه القدرة على التفكير بطريقة تجريدية، ومعالجة أسئلة عميقة حول الوجود الإنساني مثل الحياة، والموت، وما وراء الطبيعة. ويشير ناسل(Nasel, 2004) إلى أن التفكير الوجودي يعنى بالأسئلة التي تهتم بنهاية المطاف، ومثال ذلك الأسئلة التي تتعلق بالموت والحياة الآخرة، وأسئلة التحقق من معنى وأصل الحياة.

والتفكير الناقد هو التفكير الذي يعنى بفحص وتقييم الحلول المعروضة، وهو أيضًا التفكير التأملي الاستدلالي الذي يركز على اتخاذ القرارات، كما أنه التفكير الذي يعني القدرة على التحقق من ظاهرة ما وتقويمها بالاستناد إلى معايير محددة (King , 2008).

- إنتاج المعنى الذاتي أو الشخصي (Personal Meaning Production) : ويعني القدرة على بناء معنى وغاية ذاتية في النواحي المادية المحسوسة، وكذلك في النواحي غير المادية، ويشمل ذلك القدرة على إنشاء الغاية وإتقانها والهدف من الحياة. ويتضمن قدرة

الفرد على دمج تجاربه المادية والعقلية مع المعنى الشخصي، مما يؤدي إلى الرضا والسلام الداخلي.

كما يشير كنج (King, 2008) إلى أن المعني الذاتي يعني القدرة على امتلاك غاية في الحياة، ومعرفة الوجهة، والإحساس بانتظام الكون، وبالحياة وسببها. وكما هو الحال في التفكير الوجودي فإن مصطلح المعنى الذاتي من المصطلحات الشائعة في مجالات الذكاء الروحي، وكدلالة على أهميته يشير ناسل (Nasel, 2004) للذكاء الروحي بأنه التأمل والتفكر في الأحداث والظروف الشخصية، لإيجاد معنى وهدف في مختلف التجارب الحياتية.

- الوعي المتسامي (Transcendental Awareness): ويعني القدرة على فهم الشخص لعلاقاته بجميع الكائنات الموجودة بالوجود، والقابلية للتنسيق بين مشاهد مختلفة، والقدرة على تمييز الجوانب العميقة للذات وللآخرين وللعالم الخارجي.

ويشير إيمونز (Emmons, 2000) إلى التسامي بأنه تنمية حالة عميقة من الوعي الذاتي، وتجاور المسائل والقضايا المادية إلى مسائل وقضايا مجردة وغير محسوسة، ويعتبرها قدرة أساسية من قدرات الذكاء الروحي. ويؤكد كنج (King, 2008) على أن مصطلح التسامي يشير إلى القدرة على الوصول إلى ما هو أبعد من الخبرات الإنسانية المحسوسة. كما يرى ناسل (Nasel, 2004) أن التسامي أحد أهم مكونات الذكاء الروحي.

- توسيع حالة الوعي (Conscious State Expansion): وتعني القدرة على الدخول والخروج في حالات عميقة من الوعي والإدراك الروحي، والقدرة على البقاء في حالة تركيز عالية، والقدرة على التفكير التحليلي، وعلى التسامح والتحمل، وقبول التجارب غير الاعتيادية أو التجارب المتناقضة، كما أنها قدرة ترتبط بإدراك نقي، ونفاذ بصيرة، وزيادة التعاطف، وبتركيز أفضل، وحسّ بديهي أكبر.

وتعتبر القدرة على الدخول في حالات عالية من الوعي قدرة عقلية كما يشير إلى ذلك كنج (King, 2008)، حيث يؤكد على أن قدرة الفرد على الدخول في حالات عالية من الوعي والتحكم في كمية الوقت الذي يقضيه في ذلك على سبيل المثال، كل ذلك يعتمد على القدرات العقلية والذهنية للفرد. وقد اشتمل نموذج إيمونز (Emmons, 2000) للذكاء الروحي على هذه القدرة، ووصفها بأنها القدرة على الدخول في حالة روحية عالية من الوعي والإدراك.

وخلال هذا التأصيل النظري السابق للأدب والدراسات التي تناولت الذكاء الروحي، يمكن للباحثة النظر إلى الذكاء الروحي على أنه يعمل على تحسين قدرة الفرد على الدخول في حالات عالية من الوعي والإدراك، والقدرة على البقاء في حالة تركيز عالية، والقدرة على التفكير التحليلي، وعلى العيش بانسجام مع الذات ومع الآخرين ومع البيئة المحيطة، وعلى حل المشكلات. هذا ويعد حل المشكلات بطرق غير تقليدية من الخصائص التي تميز الأفراد الموهوبون على اعتبار تميزهم بسمة الإبداع والتفكير الإبداعي، فالخصائص العقلية والانفعالية التي يتميز بها الفرد الموهوب أو المبدع تجعله دائمًا أكثر قدرة على التعامل مع التحديات الجديدة أو المشكلات الطارئة بطرق إبداعية مبتكرة، وهذا ما يعرف بالحل الإبداعي للمشكلات.

الحل الإبداعي للمشكلات:

عرف إساكسن وتريفنجر (Isaksen & Treffinger, 1985) أنموذج الحل الإبداعي للمشكلات بأنه نظام طبيعي ديناميكي مفتوح، وطريقة يمكن من خلالها التعامل مع تحدي ما بطريقة جديدة وذات صلة بما يؤدي إلى فعل ناجح.

وعرف تريفنجر وإساكسن ودورفال (Treffinger,Isaksen&Dorval, 2002) نموذج الحل الإبداعي للمشكلات بأنه: عبارة عن نموذج يساعد الفرد على حل المشكلات وإدارة التغيير بإبداع.

ويعرف ميتشل وكواليك (Mitchell & Kowalik,1999) الحل الإبداعي للمشكلات بتحليله إلى مكوناته الثلاثة وهي : الحل ويعني استنباط وسيلة لمواجهة المشكلة أو الموقف، والمشكلة وتعني العائق أو الموقف الذي يشكل تحديًا للفرد ويحتاج إلى حل واتخاذ قرار ملائم، والإبداع ويعنى إنتاج الأفكار المتنوعة والفريدة، وبالتالي فإن نموذج الحل الإبداعي للمشكلات هو منظومة من العمليات تحوى أدوات للتفكير المنتج، والتي يمكن استخدامها لفهم المشكلات أو التحديات، وتوليد الأفكار المتنوعة والمتعددة حولها، وتطوير هذه الأفكار بهدف الوصول إلى حلول وطرق أصيلة.

ويعرف الحل الإبداعي للمشكلات أيضًا بأنه: عملية تفكير مركبة تتضمن استخدام معظم مهارات التفكير التباعدي والتفكير التقاربي وفق خطوات منطقية متعاقبة، ومنهجية محددة، بهدف التوصل إلى أفضل الحلول، والخروج من مأزق، أو وضع مقلق باتجاه هدف مطلوب (جروان، ٢٠١٢).

نماذج الحل الإبداعي للمشكلات:

يعتبر والس (Wallas) من أوئل الباحثين الذين حاولوا تقديم أول أنموذج لحل المشكلات بطرق إبداعية عام (١٩٢٦)، وبعد ذلك بدأ اهتمام الباحثين أمثال أوسبورن (Osborn) وتورانس (Torrance) بالتفكير الإبداعي بشكل مختلف عن النظرة السابقة للإبداع وفق مراحل والس (Wallas)، حيث قاما بالتركيز على ماهية عمليات التفكير التي يستخدمونها، وما هي طرقها

وأساليبها، ونتيجة لأفكار هؤلاء العلماء أصبح هناك رأي يعتقد بأنه يمكن تطوير الإبداع، وتحسينه وتنمية قدرات التفكير الإبداعي (Plsek,1997).

أنموذج المراحل الأربع والس (Wallas):

يعد أنموذج المراحل الأربعة لوالس(Wallas) أساسًا لطرق الحل الإبداعي للمشكلات، حيث يتكون من أربع مراحل للإبداع وهي (Torrance & Safter, 1999):

- مرحلة الإعداد: وهي مرحلة يتم الإحساس فيها بالحاجة أو العجز، ومن ثم البحث العشوائي، وتحتاج المعلومات حول الحل أو الاستجابة إلى إعداد من أجل التجميع والمراجعة، وبالتالي تصبح المشكلة أكثر وضوحًا، ويبدأ التحقق من قابلية الحل بالعمل، وفي هذه المرحلة يتم فيها بشكل أساس توضيح الحالة، والتحليل المنتظم للمشكلة مع الأخذ بالاعتبار الحلول الناجحة السابقة.

- مرحلة الاحتضان: وتقوم هذه المرحلة على ترك المشكلة فترة من الزمن، وترك عقل الفرد يستبصر بها، ويتأملها بطريقة غير واعٍ، والفرد في هذه المرحلة يمكنه الانشغال باهتمامات أخرى (مثل الرياضة، الأكل، ... إلخ)، ومرحلة الاحتضان مثلها مثل مرحلة الإعداد، قد تستغرق دقائق أو ساعات، أو أسابيع، أو ربما أشهر وقد تصل إلى سنوات، وهذا ما يفسر بقاء الفرد المبدع محتفظاً بدفتر يدون فيه ملاحظاته وأفكاره التلقائية.

- مرحلة الإشراق (التنوير): هي المرحلة المفاجئة التي يصل من خلالها الفرد إلى الفكرة الإبداعية، بحيث تظهر الأفكار بشكل مفاجئ في العقل، وتدعمه بأساس للاستجابة الإبداعية، وتعد هذه المرحلة غالبًا مختصرة جدًا، بخلاف المرحلتين السابقتين، حيث تستغرق مدة زمنية ليست بالقصيرة.

– مرحلة التحقق: وهي المرحلة الأخيرة، وتعتمد على تقويم معظم الحلول الواعدة والتطبيق الفعلي.

أنموذج اوسبورن (Osborn):

توصل اسبورن (Osborn) في كتابه (الخيال التطبيقي) إلى سبع خطوات يتكون منها الحل الإبداعي للمشكلات، والتي عبرت عن خبرته في مجال الإعلانات وهي: (Benjamin,2013)

- التوجيه: تحديد المشكلة.
- الإعداد: جمع البيانات.
- التحليل: تقسيم المادة المناسبة.
- الفرص: جمع البدائل بجمع الآراء.
- الاختمار: السكون حتى يتحقق الإشراق.
- التوليف: وضع الأجزاء معًا.
- التحقيق: تقييم الأفكار التي تم الانتهاء منها.

واستمرت دراسات أوزبورن (Osborn) إلى جانب تطبيقاته للحل الإبداعي للمشكلات في النسخة الثانية من كتابه الخيال التطبيقي (١٩٦٣)، إذ أعاد فيه صياغته للحل الإبداعي للمشكلات، فقام بدمج الخطوات السبع لثلاث خطوات هي: (الأعسر، ٢٠٠٠):

- البحث عن الحقائق: وذلك بتعريف المشكلة، وتحديدها، وجمع البيانات والمصادر عنها وتحليلها.
- البحث عن الأفكار: وذلك بالتفكير في كل الأفكار والحلول الممكنة، وإعادة صياغتها، وتعديلها، وتطويرها.
- البحث عن الحل: من خلال تقييم الأفكار والحلول الناتجة، وتبني أحدها.

وقد انضمت سيدني بارنس (Sidney Parnes) إلى أوزبون في الاتجاه المنادي بجدوى إدخال المنحى الإبداعي في مجالات التعليم، كما كان لسيدني بارنس الدور الكبير في توسيع المفاهيم الأساسية للحل الإبداعي للمشكلات، حيث استطاعت من خلال التعليم والكتابة والقيادة مساعدة أفراد ومجموعات- لا حصر لها عبر العالم- على تطوير قدراتهم في الحل الإبداعي للمشكلات، وكان لجهودها وجهود زملائها أمثال: نوللر (Noller) وانجلو (Anglo) دور بارز في نمو ثقة الأفراد والجماعات بقدراتهم ومهاراتهم الإبداعية في استخدام حل المشكلات الإبداعي بشكل فعال، ومع انضمام بارنس إلى أوزبورن أصبح لهما هدف واضح، وهو تنمية إمكانات الطلبة لفهم ما لديهم من إبداع، واستخدامه في حياتهم (Isaksen&Treffinger,1985).

وعملت بارنس باستمرار على مراجعة الإطار الذي وضعه أوزبورن، وذلك في برنامج تم تقديمه في جامعة بافلو في نيويورك بعنوان مشروع دراسة الإبداع (Creative Problem Solving of Baffalo state College)، حيث قامت بإعادة صياغة الخطوات حتى جعلتها في خمس خطوات هي كما يلي: (الأعسر،٢٠٠٠):

- البحث عن الحقائق: وتعني اكتشاف الحقائق المناسبة.
- البحث عن المشكلة: وتعني تحديد المشكلة الحقيقة.
- البحث عن الأفكار: وتعني توليد البدائل.
- البحث عن الحل: وتعني تقييم البدائل باستخدام محكات معينة.
- البحث عن قبول الحل: وتعني الإعداد لوضع الفكرة موضع التنفيذ.

أنموذج ألتشولر (تريز)

ظهر أنموذج الحل الإبداعي للمشكلات (TRIZ) على يد العالم والمهندس الفيزيائي الروسي ألتشولر(Altshuller)، وقد توصل لهذه النظرية من خلال عمله في مكتب براءات

الاختراع، وتحليله لعدد كبير من براءات الاختراع، وتوصل التشولر في عام (١٩٤٦) إلى نتيجة مفادها أن النظم التكنولوجية تتطور وفق نماذج خاصة يمكن فهمها واستخدامها بطريقة مقصودة وهادفة في حل المشكلات، وقد توصل إلى هذه النتيجة من خلال دراسة عميقة لمئات الآلاف من وثائق براءات الاختراعات، والتي أدرك من خلالها أن حل أي مشكلة يتطلب اكتشاف التناقضات، وأن هذه التناقضات تلعب دورًا أساسيًا في قيام الفرد بحل المشكلات بطريقة إبداعية للتخلص من هذه التناقضات (Loebmann, 2002).

ويشير سافرانسكي (Savransky) إلى أن نظرية تريز (TRIZ) عبارة عن منهجية منتظمة ذات توجه إنساني تستند إلى قاعدة معرفية، تهدف إلى حل المشكلات بطرية إبداعية، ويؤكد سافرانسكي على أن معرفة التناقضات ثم العمل على إزالتها، من شأنه أن يعمل حل المشكلات باسلوب إبداعي، وبطريقة فعالة، وبذلك فقد توصل التشولر إلى أربعين مبدأ لحل المشكلات بطريقة إبداعية ومنها: مبدأ التقسيم(التجزئة)، ومبدأ الفصل(الاستخلاص)، ومبدأ اللاتماثل(اللاتناسق)، ومبدأ الربط، ومبدأ العمومية، ومبدأ التساوي في الجهد... إلخ (الجهني، ٢٠١٢).

أنموذج تريفنجر وأساكسن ودروفال:

قام تريفنجر وزملائه (Treffinger,Isaksen&Dorval, 2002) بمراجعة لأنموذج الحل الإبداعي للمشكلات، وتطويره بالاعتماد على أسلوب التفكير التباعدي، وأسلوب العصف الذهني، وكان التركيز على العمليات التي يقوم بها الفرد وعلى إمكانية استخدامه لأي خطوة في الأنموذج ضمن التسلسل الصحيح مقارنة مع التركيز على المخرجات فقط في بعض النماذج الأخرى، وذلك من خلال الإيمان بأن تطبيق الخطوات بشكل سليم سيقود في النهاية إلى مخرجات سليمة. ويحوي الأنموذج على ثلاث مكونات رئيسة هي:

- المكون الأول: فهم المشكلة، وتشتمل على ثلاثة مراحل هي:
  - المشكلة قبل التحديد (الضبابية) (Mess): ويتم فيها تلمس الميول والاهتمامات، وإدراك التحديات، واعتماد نقطة البداية أو الهدف العام لحل المشكلة إبداعيًا.
  - إيجاد البيانات (Data Finding): ويتم فيها السعي الحثيث من أجل إيجاد أكبر قدر ممكن من المعلومات والبيانات عن جوانب مختلفة حول المشكلة، ومن ثم تحديد أي البيانات والمعلومات تبدو الأصلح لفهم طبيعة المشكلة.
  - تحديد المشكلة (Problem Finding): ويتم فيها تحديد المشكلة الحقيقية والأكثر أهمية من خلال الصياغة المحددة والدقيقة لها، وتعريفها بشكل واضح لتبدو أكثر واقعية من خلال مراجعة البيانات في المرحلة السابقة.
- المكون الثاني: توليد الأفكار، ويتضمن مرحلة واحدة فقط تتمثل في إنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار المتعددة والمتنوعة وغير العادية، وتحديد أفضل هذه الأفكار وأكثرها احتمالية للحل.
- المكون الثالث: التحضير للعمل: وتشمل مرحلتين هما :
  - إيجاد الحلول (Solution Finding): وتهدف هذه المرحلة إلى تقييم الحلول والنتاجات، وتطوير الأصلح منها والأكثر احتمالية لحل المشكلة.
  - إيجاد القبول (الرضا) (Acceptance Finding): ويتم التركيز فيها على المعيقات التي قد تطرأ عند تطبيق الأفكار والحلول في المراحل السابقة والتغلب عليها، وتحديد العوائق التي قد تؤثر على الاستخدام الفعال للحلول الإبداعية للمشكلة، وعمل ما تحتاجه من تعديلات لازمة، وتحديد العوامل الميسرة للتنفيد، من أجل الحصول على الرضا والقبول.

خصائص الحل الإبداعي للمشكلات:

يتميز أسلوب حل المشكلات الإبداعي عن الحل العادي للمشكلات من حيث أن الأول يمثل قفزة كبيرة بين الواقع والمأمول، كما يشكل دافعًا للاستمرار في العمل الذي يحمل في ثناياه الكثير من التصور المرن والخيال الخصب لإنهاء المهمة المحددة بناتج يشكل فكرة أصيلة غير اعتيادية، ويشير كلاً من تورانس وسافتر (Torrance & Safter, 1999) هنا إلى أن الحل الإبداعي للمشكلات يركز على التحديات الجديدة، ويستخدم في المواقف غير الواضحة والتي تتطلب التجديد والحل بأسلوب غير اعتيادي وفي الوقت نفسه الحل بأسلوب فعال.

كما يتميز أنموذج حل المشكلات الإبداعي بأنه يوازن ويكامل بين نوعين من التفكير هما التفكير التباعدي (Divergent Thinking) والتفكير التقاربي (Convergent Thinking)، حيث يهتم التفكير التباعدي بتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار، وعرض أكبر عدد من الاستجابات المتنوعة وغير المألوفة، أما التفكير التقاربي فيقوم بتحليل هذه البدائل والاستجابات وتنظيمها وتقييمها وتطويرها من أجل التوصل إلى قرار أو حكم صائب، هذا ويعد التوازن والتكامل بين أسلوبي التفكير المتباعد وأسلوب التفكير المتقارب لحل المشكلات بطريقة إبداعية من الأمور الهامة، حيث أن التركيز على التفكير التباعدي وحده، من شأنه أن يؤدي إلى حلول غير واقعية أو تفتقر للجودة، كما أن التركيز على التفكير التقاربي وحده، من شأنه أن يؤدي إلى حلول تقليدية، تفتقر للسمة الإبداعية الأصيلة (Benjamin, 2013).

ويتميز أنموذج حل المشكلات الإبداعي بأنه مبرهن (Proven) حيث تم تطبيقه على مدى أكثر من (٥٠) عامًا من قبل المنظمات حول العالم وتم دعمه بواسطة البحث العلمي، ويتميز بأنه فعال (Powerful)، حيث يمكن دمجه مع العديد من النشاطات، ويتميز بأنه عملي (Practical)، حيث يمكن استخدامه بفاعلية مع المشكلات اليومية، وأخيرًا يتميز بأنه إيجابي

(Positive)، حيث يساعد الفرد على أن يطلق العنان لمواهبه ويوجه تفكيره بالاتجاه السليم (اللالا، ٢٠٠٩).

ويتصف أسلوب الحل الابداعي للمشكلات أيضًا بعدد من الخصائص، من أبرزها: (Treffinger, Selby & Isaksen, 2008)

- يوظف كلاً من التفكير التباعدي والتفكير التقاربي بتوازن وتكامل فيما بينهما.
- يسهم في رفع كفاءة العمليات المعرفية للفرد.
- يعمل بشكل منظومي وليس خطي، مما يمكن الفرد من خلاله أن يبدأ عملياته من أي نقطة في كل مرحلة من مراحله.
- يساعد الأفراد على التعرف على الفرص المتاحة والاستفادة منها، ومواجهة التحديات والصعوبات والتغلب عليها.
- يحتوي على مجموعة كبيرة من الوسائل والطرق المختلفة والمتنوعة التي من شأنها المساعدة في حل المشكلات بطرق مبتكرة.
- يشير إلى أن الفرد القادر على استخدام الحل الإبداعي للمشكلات بفعالية هو الفرد القادر على استخدام الأسلوب الشخصي للوصول إلى حلول إبداعية للمشكلات.

كما يتصف أسلوب الحل الإبداعي للمشكلات بعدد من الخصائص أيضًا من أهمها: (Treffinger, Isaksen & Dorval, 2002).

- التأكيد على أهمية تحديد المشكلة، وإنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار والوسائل، وتحليلها وتدقيقها للوصول إلى حلول مناسبة.
- الحساسية العالية تجاه الموقف أو المشكلة المطروحة.

- يساعد على المشاركة الفعالة من قبل الأفراد المتعلمين، والتي بدورها تعكس حرية المتعلم وتشجع على الرأي والتعبير الشخصي.
- يشجع على إطلاق القدرات والمواهب الإبداعية لدى الأفراد المتعلمين ونقلها خارج البيئة التعليمية، مما له الأثر في تكوين اتجاهات ايجابية نحو قدراتهم الإبداعية.

وتعتقد الباحثة أن مهارة حل المشكلات الإبداعي هي عملية تفكير مركبة تعمل بشكل منظومي وهادف، تساعدّ الفرد على الإحساس والوعي بالمشكلة، والبحث عن الحلول، والتنبؤ ووضع الفرضيات، وتتضمن استخدام معظم مهارات التفكير التباعدي والتفكير التقاربي، من أجل التعامل مع تحدي ما بطريقة جديدة، وإنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار والنتاجات، ثم تحليلها وتدقيقها للوصول إلى حل مفيد بطريقة إبداعية. كما تعتقد الباحثة أن تهيئة الطالب الموهوب وإعداده لحل المشكلات بطريقة إبداعية، من شأنه أن يجعل ذلك عادة من عادات التفكير لديه، ويؤدي إلى الانفتاح على الأفكار الجديدة، والاستجابة بفاعلية للفرص والتحديات، والتكيف مع المتغيرات، وتطوير قدرة الفرد الموهوب للتعامل مع التحدّيات والمواقف الحياتية بطريقة إبداعية، كما ويصبح الفرد الموهوب أكثر وعيًا بالمستقبل والتعامل معه بفاعلية وتفاؤل، وتتحسن مهاراته في الاتصال والتواصل.

النمو المعرفي والأخلاقي والروحي في مرحلة المراهقة:

يمر طلبة الصفين الأول المتوسط والأول الثانوي بمرحلة المراهقة وعلى وجه الخصوص المراهقة المبكرة والمراهقة المتوسطة، حيث يطرد الذكاء في هذه المرحلة وتنمو القدرات العقلية والتفكير الإبداعي ويتطور الإدراك من الحسي إلى المجرد، ويزداد ميل المراهق للفنون وتنمو لديه مفاهيم إنسانية عديدة مثل الخير والعدالة (ملحم،٢٠١٣).

وبالنسبة للنمو الأخلاقي يرى كولبرج أن المراهق من (١٢-١٦) سنة يمر في المستوى التقليدي العرفي والذي يقبل فيه معايير جماعته وتقاليدها مع قليل من التفكير التأملي الناقد (ملحم،٢٠١٣).

كما يرى بياجيه أن المراهق يمر بمرحلة الأخلاق الواقعية التي يعتقد فيها بأن الحوادث ينبغي أن تقيم على أساس نتائجها والدوافع (العناني، ٢٠١١)، من ناحية أخرى أظهرت بعض الأبحاث أن هناك فروقًا في النمو الأخلاقي لصالح الذكور (Woods, 2013).

وبالنسبة للنمو الديني والروحي في هذه الفترة (١٢-١٦) يبدأ المراهق في التفكير في كل نواحي حياته ونلاحظ عليه اليقظة الدينية، حيث تسود لديه روح التأمل ويتجه نحو العبادة، وقد يعتري الشك والصراع بعض المراهقين رغبةً منهم في تحقيق الإستقلال والحرية، لكن التنشئة الاجتماعية للمراهق تلعب دورًا بارزًا في تحديد الاتجاه الديني سواءًا كان سلبًا أو إيجابًا (ملحم،٢٠١٣).

من الملاحظ أن المراهق من سن (١٢-١٦) تنمو لديه القدرات العقلية والإبداع، أي أنه من الممكن أن يكون قادرًا على الحل الإبداعي للمشكلات، كما أنه في هذه المرحلة، وفق رأي كولبرج وبياجيه، لم يصل إلى النضج الأخلاقي الكامل والذي تكتمل فيه المبادئ الأخلاقية، ويتمكن بشكل كبير من وضع نفسه مكان الآخرين. ومن الناحية الدينية والخلقية يتسم المراهق بالتفكير التأملي الناقد التي من الممكن أن يساهم في تفكيره في الكون والوجود وفي حل المشكلات بشكل إبداعي.

الموهبة والإبداع في المملكة العربية السعودية:

يعود تاريخ فكرة رعاية الموهوبين في نظام التعليم في المملكة العربية السعودية إلى ما نصت علية وثيقة سياسة التعليم الصادرة عام (١٣٨٩هـ) على أن أحد الأهداف الأساسية المحققة لغاية التعليم يتمثل في الاهتمام باكتشاف الموهوبين ورعايتهم وإتاحة الإمكانات والفرص المختلفة لنمو مواهبهم في إطار البرامج العامة، مع وضع برامج خاصة لهم وانطلاقًا من هذه السياسة تم

إجراء بحث وطني دعمته مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية وبالتعاون مع وزارة التربية والتعليم (وزارة المعارف الرئاسة العامة لتعليم البنات سابقًا) للكشف عن الموهوبين ورعايتهم (دليل الموهوبين، ٢٠٠٥).

وقد كانت أساليب الكشف والتعرف عن الطلبة الموهوبين مقصورة على الاختبارات التحصيلية، وتقديرات المعلمين، والمشاركات في الأنشطة اللاصفية، بعد ذلك بدأت الإدارة العام لرعاية الموهوبين بتطبيق طرق اكتشاف أخرى للطلبة الموهوبين في التعليم الأساسي مثل اختبار وكسلر للذكاء الفردي واختبار تورانس لتفكير الإبداعي، أما أساليب الرعاية فكانت مقصورة بتوزيع الطلبة الموهوبين على الأنشطة المختلفة حسب رغباتهم، وتقديم حوافز معنوية لهم، وتنمية مواهبهم من خلال الأنشطة اللاصفية، وتعزيز دور المكتبة المدرسية لتكون مكانًا للتعلم الذاتي للطلبة الموهوبين، وإشعار أولياء الأمور بمواهب أبنائهم، وتدوين معلومات عن نواحي التفوق العقلي لدى الطلبة الموهوبين، وإقامة المعارض لعرض ابتكاراتهم (السيف، ١٩٩٩). ثم بعد ذلك تغيرت أساليب الكشف والرعاية وتطورت لتحاكي أفضل الأساليب والتجارب العالمية، وكان مساء يوم الاحد الموافق الثالث من شهر شعبان من عام (١٤١٩هـ) يوم تاريخي في مسيرة رعاية الموهبة والإبداع في المملكة، وفيه تم صدور قرار بإنشاء جمعية أهلية خيرية لرعاية الموهبة والإبداع تحت مسمى "مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهبة والإبداع" والاسم المختصر لها (موهبة)، وذلك وسط احتفال كبير حضره كبار رجال الدولة ورجال التربية والتعليم ورجال المال والأعمال، وبرزت بعد ذلك الحاجة إلى إدارات عامة لرعاية الموهوبين (الذكور)، تتبع وزارة التربية والتعليم وتحقق أهدافها، وقد تم إنشاؤها عام (٢٠٠٠م)، ثم تلاها إنشاء إدارة لرعاية الموهوبات عام (٢٠٠١م) (دليل الموهوبين، ٢٠٠٥).

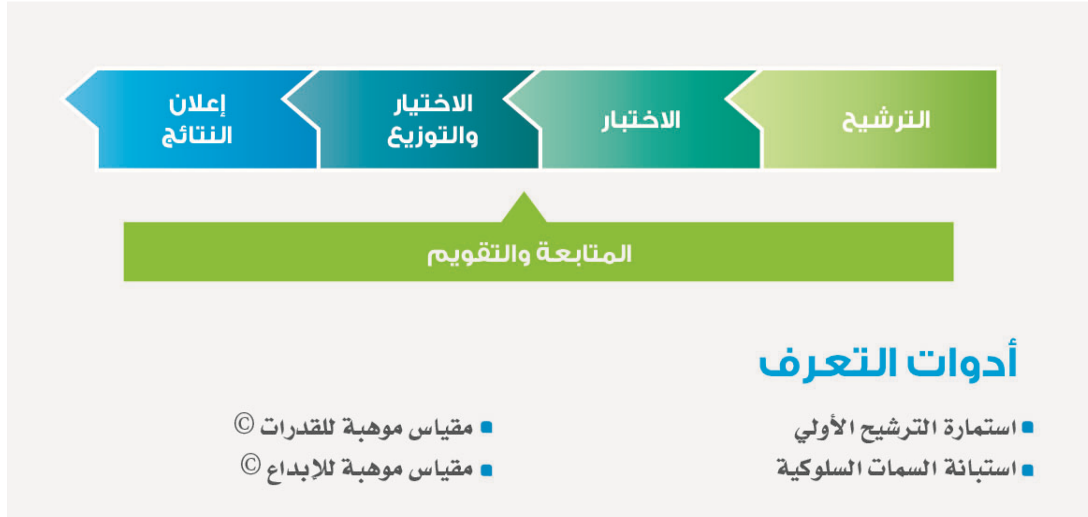
آلية الكشف والاختيار للطلبة الموهوبين

يتم ترشيح واختيار الطلبة الموهوبين والمبدعين ضمن برنامج مشروع وطني مشترك ينفذ من قبل أهم الجهات الوطنية ذات الخبرة الطويلة والكوادر المؤهلة في هذا المجال، مما يرسخ الإيمان العميق بأهمية اكتشاف هذه الفئة الهامة والخاصة في دعم تحول مجتمع المملكة إلى مجتمع معرفي تحقق فيه التنمية المستدامة. ويهدف هذا المشروع إلى تطوير نموذج للتعرف على الموهوبين، من خلال استخدام منهجية علمية متطورة تعتمد في المقام الأول على أهم الأسس العلمية وأفضل الممارسات التربوية لضمان الانتقاء السليم للطلبة الواعدين بالموهبة، تبنى من خلالها قاعدة بيانات ضخمة وشاملة لجميع الموهوبين والموهوبات في كل مناطق ومدن المملكة وجميع الفئات السنية في مراحل التعليم العام (أبو نواس،٢٠٠٧).

ويهدف المشروع الوطني للترشيح والكشف إلى عدد من الأهداف ومنها (رعاية الموهوبين، ٢٠٠٦):

- التعرف على الطلاب الموهوبين والطالبات الموهوبات في المملكة في مجالات العلوم والتقنية.
- تطوير نظام متكامل ومنهجية شاملة للتعرف على الموهوبين.
- تحقيق العدالة والإنصاف في اختيار الطالب الموهوب، وتوجيه الطالب لبرنامج الرعاية الملائم له.
- بناء قاعدة بيانات شاملة ومفصلة للطلبة الموهوبين في المملكة.
- الإسهام في توعية المجتمع بخصائص الموهوبين وأهمية اكتشافهم.
- الإسهام في إثراء مصادر البحث العلمي والمكتبة العربية فيما يتعلق بمجال التعرف على الموهوبين.

ويستهدف المشروع ثلاثة صفوف هي: ثالث ابتدائي، سادس ابتدائي، ثالث متوسط. ويغطي جميع مناطق ومحافظات المملكة، وتتم منهجية الاختيار من خلال الشكل (٢) والذي يوضح مراحل عملية الاختيار، وأدوات التعرف المستخدمة (دليل الموهوبين، ٢٠٠٥).



شكل (٢): **مراحل عملية الاختيار وأدوات التعرف المستخدمة للكشف عن الموهوبين في السعودية**

أساليب رعاية الموهبة والإبداع:

تتم رعاية الموهبة والإبداع في المملكة العربية السعودية المؤسسات عبر المؤسسات والإدارات الآتية (رعاية الموهوبين، ٢٠٠٦):

- مؤسسة موهبة لرعاية الموهبة والإبداع (ذكور، وإناث).
- الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بوزارة التربية والتعليم.
- الإدارة العامة لرعاية الموهوبات بوزارة التربية والتعليم.

وحيث أن إدارتي رعاية الموهوبين والموهوبات يشكلان وجهان لعملة واحدة، فإن استعراض ظروف العمل إحداهما يغني عن الآخر.

أولاً: أساليب الرعاية لدى الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بوزارة التربية والتعليم:

تمثل الإدارة العامة لرعاية الموهوبين بوزارة التربية والتعليم الجهاز التربوي والتعليمي الذي ينفذ سياسة الدولة في رعاية الطلبة الموهوبين، ويحقق أهدافها، وترتبط إرتباطًا تنظيميًا بوزير التربية والتعليم.

وتتمثل رعاية الطلبة الموهوبين في الإدارة العامة لرعاية الموهوبين من خلال إدارات التربية والتعليم في المناطق والمحافظات وفقًا لما يلي: (دليل الموهوبين، ٢٠٠٥) .

- إدارة ومركز لرعاية الموهوبين في كل منطقة ومحافظة تعليمية.
- رعاية الموهوبين في المدارس، من خلال منسق رعاية الموهوبين في كل المدارس، ومعلم موهوبين في بعض المدارس.

وتقدم الإدارة العامة لرعاية الموهوبين الرعاية التربوية المتخصصة من خلال الأساليب الآتية: (رعاية الموهوبين، ٢٠٠٦)

- أسلوب التجميع : وهو وضع مجموعة من الطلاب الموهوبين ذوي القدرات المتقاربة، في إطار تعليمي موحد لتقديم البرامج المناسبة لهم، ويقصد به في هذا البرنامج تجميع الطلاب (الذين أظهروا قدرات عالية وفق محكات محددة) في فترات متتابعة خلال الفصل الدراسي ليتدربوا على مهارات تفكيرية وبحثية خاصة ضمن محتوى علمي متعمق تمت صياغته من خلال إطار عام للبرنامج.
- أسلوب الإثراء: ويقصد به تزويد من تم تصنيفهم من الطلاب ضمن الفئة المستهدفة بخبرات تعليمية أكثر عمقًا وتنوعًا على ما يقدم في المنهج المدرسي العام.
- أسلوب الترفيع / التسريع: هي الفرصة المتاحة أمام الطالب الذي يظهر تفوقًا غير عادي للانتقال إلى صف دراسي أعلى بصف دراسي واحد من الصف الدراسي الذي يدرس فيه

حاليًا (كأن ينتقل من الصف الأول المتوسط إلى الصف الثالث المتوسط مباشرة بعد استيفائه الشروط المطلوبة)، بحيث لا تتعارض مع اللوائح والتنظيمات المعمول بها.

- أسلوب التفريد أو التتلمذ: يتم اختيار وتنظيم نوع من الارتباط بين فرد خبير في مجال ما وبين طالب لديه الاهتمام بهذا المجال، وبناء الصلة بين الطالب والخبير المختص ليتابع الطالب مع عملية استمرار التعلم والاستفادة من خبراته ومؤلفاته وأبحاثه ومحاضراته واستشاراته وأسلوبه في العمل وغيره، وأي أن يتتلمذ الموهوب على يد هذا الخبير، ويقصد به في هذا البرنامج تتلمذ الطالب الموهوب على يد معلم الموهوبين في المدرسة أو مركز رعاية الموهوبين، أو على يد منسق الموهوبين.

أساليب الرعاية لدى مؤسسة موهبة:

تعمل مؤسسة موهبة على رعاية الطلبة الموهوبين في المملكة من خلال البرامج المعتمدة الآتية (دليل الموهوبين،٢٠٠٥):

- **الشراكة مع المدارس:** وهي احدى المبادرات الخمس التي أقرتها موهبة ضمن خطتها لتحقيق رؤيتها الاستراتيجية حتى عام (١٤٤٤هـ) وتستهدف عددا من المدارس الحكومية والأهلية ذات المواصفات المتميزة من حيث البنية التحتية، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم، وأساليب التعلم، وتأهيل المعلمين وتدريبهم. ويعتمد على مناهج الوزارة المعتمدة في مدارس الشراكة مع موهبة مضافًا إليها نوعية متميزة من المناهج المتقدمة المعتمدة عالميًا في مجال تعليم الطلبة الموهوبين والمبدعين. وبدأت الدراسة في مبادرة الشراكة مع المدارس في عام (١٤٣١/١٤٣٠هـ) في الصفوف الرابع الابتدائي والأول المتوسط والأول الثانوي وتكاملت مع باقي المراحل في الأعوام التالية.

- **البرامج الإثرائية المحلية:** وهي برامج إثرائية مجانية للطلبة المتميزون تُعقد مطلع الإجازة الصيفية لمدة تتراوح من (٣) إلى (٤) اسابيع يتلقى الطلبة خلالها نشاطات علمية متخصصة ومهارات نوعية متقدمة لتنمية جميع الجوانب الشخصية لديهم المعرفية والعقلية والنفسية والاجتماعية والبدنية. كما أن الالتحاق ببرامج موهبة الصيفية المحلية يُعد الطلبة ويهيئهم للازدهار والتقدم في ميادين الإبداع المختلفة، وغالبًا ما تكون مشاركة الطلبة في البرامج الصيفية المحلية الخطوة الأولى للانطلاقة والمشاركة بتميز وتحقيق الانجازات في الفعاليات الأخرى التي ترعاها وتقدمها مؤسسة موهبة داخل وخارج المملكة، كالبرامج الصيفية الدولية، والأولمبياد الوطني والدولي للإبداع وكذلك المشاركة في المعارض الدولية والمسابقات بالإضافة إلى زيادة فرص الحصول على منح دراسية ضمن برنامج الابتعاث الخارجي للموهوبين الذي ترعاه جامعة الملك عبدالله للعلوم والتقنية "كاوست" ويُرشح له سنويًا عدد من طلبة البرامج الصيفية المتميزين.
- **البرامج الاثرائية الدولية:** ويتم تقديمها بالتعاون مع أعرق الجامعات العالمية، وتدعم المؤسسة موهبة الطلاب ماديًا ومعنويًا في جميع مراحل البرنامج ابتداءً من التسجيل وحتى إتمام البرنامج، كما يتم تأهيلهم للمشاركة بعقد ورش تدريبية قبل بدء البرامج بمدة كافية وقد بدأت فكرة البرامج الدولية عام (٢٠٠٥)، بثلاثة برامج فقط وشهدت بعدها تطورًا ملحوظًا في إطار التوسع الذي تنشده مؤسسة موهبة حيث زاد عدد البرامج لتصبح (٢٤) برنامجًا تقدم في أرقى الجامعات العالمية في الولايات المتحدة وكندا وأوروبا، وتعقد في بداية العطلة الصيفية من كل عام، وتمتد لمدة تتراوح بين ثلاثة إلى اثني عشر أسبوعًا بناء على نوع البرنامج المقدم من قبل الجامعة، ويتم اختيار البرامج بناء على معايير تتضمن نوع البرنامج والمواد العلمية ومكان البرنامج وإقامة وعمر البرنامج الزمني وخبرته في مجال التعلم عن بعد. وخلال هذه البرامج يلتقي الطلبة السعوديون بغيرهم من الطلبة المتميزين من مختلف أنحاء العالم ويقدمون خلال الفترة أنشطة علمية

متخصصة ويكتسبون مهارات متنوعة لتنمية شخصياتهم. وتهدف البرامج الدولية إلى تنمية قدرات الطلبة المشاركين إلى أقصى ما تسمح به وتوجيهها على ضوء احتياجات المجتمع وأولوياته التنموية.

ثانيًا: الدراسات السابقة:

على ضوء مراجعة الباحثة للأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة والتي بحثت موضوعي الذكاء الروحي وحل المشكلات الإبداعي، يتضح – وفي حدود علم الباحثه – عدم وجود دراسات عربية تناولت العلاقة بين الذكاء الروحي والحل الإبداعي للمشكلات لدى الطلبة الموهوبين. وفيما يلي عرض للدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة وحسب التسلسل الزمني لإعداد تلك الدراسات، وهي على المحورين الآتيين:

أولاً: دراسات تناولت الذكاء الروحي وعلاقته بمتغيرات أخرى:

أجرى آمرام ودراير (Amram & Dryer,2007) دراسة هدفت بناء مقياس متكامل للذكاء الروحي، (النسخة الكاملة التي تتكون من (٨٣) عبارة والنسخة المختصرة التي تتكون من (٤٥) عبارة) . تألفت عينة الدراسة من (٢٦٣) فردًا، قسموا إلى (٦) مجموعات عمرية: المجموعة الأولى تكونت من (٣٤) فردًا، تراوحت أعمارهم بين (١٨–٢٤) عام، والمجموعة الثانية تكونت من (٤٤) فردًا تراوحت أعمارهم بين (٢٥–٣٤) عام، والمجموعة الثالثة تكونت من (٨٣) فردًا تراوحت أعمارهم بين (٣٥–٤٤) عام، والمجموعة الرابعة تكونت من (٣٣) فردًا ممن تراوحت أعمارهم بين (٤٥–٥٤) عام، والمجموعة الخامسة تكونت من (٣١) فردًا ممن تراوحت أعمارهم بين (٥٥–٦٤) عام، والمجموعة السادسة تكونت من (٦) أفراد تراوحت أعمارهم من (٦٥) عامًا فما فوق ذلك، وتم استخدام مقياس الذكاء الروحي المتكامل (ISIS)، وقائمة الإلهام (Kass ,1991)، ومقياس السعادة

(Pavot &Diener,1993). وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: التحقق من صدق وثبات مقياس الذكاء الروحي المتكامل، والصورة المختصرة للمقياس، حيث بلغ معامل الارتباط بين النسخة الأصلية والصورة المختصرة (٠،٩٩)، ووجود فروق بين الجنسين لصالح الإناث، وكذلك بينت نتائج الدراسة أن أفراد العينة الأكبر سنًا كان متوسط درجاتهم في الذكاء الروحي أعلى من الأقل سناً، غير أنه بالنسبة لبعض الحالات كان الأفراد الأكبر سنًا أقل في متوسط الذكاء الروحي من الأقل سنًا.

وأجرت أرنوط (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين الذكاء الروحي وبعض السمات الشخصية لدى عينة من الأفراد تراوحت أعمارهم بين (١٨–٥٤) سنة في محافظة الشرقية في جمهورية مصر العربية. وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠) فردًا من ثلاث مجموعات هي: الموظفون في وزارات مختلفة، وطلبة المرحلة الجامعية وطلبة مرحلة الدراسات العليا في جامعة الزقازيق، واشتملت أدوات الدراسة على أداتين هما: مقياس الذكاء الروحي لآرام ودرير(Amram&Dryer, 2007)، من تعريب وإعداد الباحثة، وقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لغولدبرغ (Goldberg,1999) إعداد أبو هاشم (٢٠٠٧). وكشفت الدراسة عن النتائج الآتية: وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والذكاء الروحي، ووجود فروق في مستوى الذكاء الروحي بين الجنسين ولصالح الإناث، ووجود فروق في مستوى الذكاء الروحي بين فئات العينة (الموظفين، وطلبة الجامعة، وطلبة الدراسات العليا) ولصالح طلبة الدراسات العليا.

وقام كنج (King, 2008) بدراسة هدفت إلى بناء مقياس لقياس مستوى الذكاء الروحي، واستهدفت الدراسة الحصول على أدلة داعمة لنموذج مكون من أربع عوامل للذكاء الروحي هي: التفكير الوجودي الناقد، وإنتاج المعنى الشخصي، والوعي المتسامي، وتوسيع حالة الوعي. وأجريت

الدراسة الأولى على عينة مكونة من (٦١٩) من طلبة الجامعة استعمل فيها طريقة التقرير الذاتي حيث تم توزيع استبيان مكون من (٨٤) فقرة تشمل الأبعاد الأربعة، وأدت نتائج التحليل العاملي إلى انخفاض عدد الفقرات إلى (٣٩) فقرة. و أجريت الدراسة الثانية على (٣٠٥) من الطلاب الجامعيون استعمل فيها المقياس المكون من (٣٩) فقرة أدت نتائج التحليلات الاستطلاعية إلى انخفاض عدد فقرات المقياس إلى (٢٤) فقرة، كما أدت النتائج إلى الحصول على صدق داخلي جيد للمقياس لصالح النموذج المقترح والمكون من أربعة عوامل، كما أظهرت النتائج تمتع طلبة الجامعة بالذكاء الروحي.

وأجرى شعباني (Shabani,2010) دراسة تناولت تأثير السن على الذكاء الروحي والعاطفي والصحة العقلية لدى طلاب المدارس الثانوية، تكونت العينة من (٢٤٧) طالبًا وطالبة من طلاب المدارس الثانوية الذين تتراوح أعمارهم بين (١٤-١٧) سنة، في مدينة جرجان شمال إيران وتم استخدام مقياس الذكاء الروحي لأرام ودراير (Amram & Dryer,2007)، ومقياس الذكاء العاطفي (Bar-On&Parker,2000) واستبيان الصحة العقلية لكولدبرج ووليمز (Golderg& Williams,1998). وتوصلت الدراسة إلى أنه لا يوجد أثر للعمر على مستوى الذكاء الروحي لدى طلاب المدارس الثانوية.

وأجرى فريمان وهايز وغرانت وجوردون (Freeman & Hayes & Grant & Gordon, 2011) دراسة تناولت علاقة الذكاء الروحي بأنماط الشخصية لدى طلبة الجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية، بلغت العينة (٤٨٠) طالبًا وطالبة بواقع (٢٥٩) طالب و(٢٢١) طالبة، وتم استعمال قائمة الأنماط الشخصية، كما تم استعمال مقياس الذكاء الروحي الذي أعده الباحث وفقًا لنظرية

جاردنر (Gardner)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الروحي بين الذكور والإناث ولصالح الإناث.

وهدفت دراسة الضبع (٢٠١١) إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الروحي والسعادة النفسية لدى عينة من المراهقين والراشدين، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٠) طالبًا من طلاب جامعة الملك خالد بأبها، وتم اختيار (٩٧) من طلاب البكالوريوس من كليات الشريعة وأصول الدين والعلوم الانسانية والهندسة، واختيار (٨٣) من طلاب الدراسات العليا، واستخدم الباحث مقياس الذكاء الروحي من إعداده، وقائمة اكسفورد للسعادة، وأظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الروحي والسعادة النفسية، كما أظهرت الدراسة تأثير إيجابي للعمر على مستوى الذكاء الروحي بدرجته الكلية ولأبعاده الفرعية.

وقام جوبتا (Gupta,2012) بدراسة هدفت إلى تفسير العلاقة بين الذكاء الروحي والذكاء الانفعالي مع الكفاءة الذاتية والتنظيم الذاتي لدى طلبة جامعة كروكثيترا (Kurukshtra) في الهند، تكونت العينة من (٤٠) طالبًا و(٤٠) طالبة. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الذكاء الروحي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

وأجرى إبراهيمي كيهورسفاتي وديغهاتي وجاقدان (Ebrahimi Kekhosrovani, Dehgani & Javdan, 2012) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين المرونة والذكاء الروحي، والصحة العقلية لدى مجموعة من طلبة الجامعات، وتكونت العينة من (١٠٠) فردٍ من طلبة جامعة هورمزغان (Hormozgan) في إيران. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين الذكاء الروحي والمرونة، وأن الذكاء الروحي يفسر المرونة.

وهدفت دراسة خورشيدي وعبادي (Khorshidi& Ebaadi,2012) إلى بحث العلاقة بين الذكاء الروحي والرضا الوظيفي لدى موظفي جامعة طهران الوطنية في إيران، تكونت العينة من

(٢٣١) موظفًا وموظفة ممن يحملون مؤهلات علمية من مستوى البكالوريوس فأعلى. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الذكاء الروحي تعزى لمتغير الجنس.

وأجرى الربيع (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى بحث علاقة الذكاء الروحي بالجنس ومستوى التحصيل لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك بالأردن، تألفت العينة من (٢٥٦) طالبًا وطالبة من طلبة البكالوريوس في كلية التربية في جامعة اليرموك، واستخدم الباحث مقياس كينج للذكاء الروحي (King, 2008). وكشفت الدراسة عن مستوى متوسط للذكاء الروحي لدى الطلبة أفراد العينة، وعدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الذكاء الروحي للمقياس ككل أو لأي بعد من أبعاده.

وقام الثقفي (٢٠١٣) بدراسة هدفت إلى بحث الاحتراق النفسي وعلاقته بالذكاء الروحي ومفهوم الذات لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف في المملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) معلمًا ومعلمة، واستخدم الباحث المقاييس الآتية: مقياس البيانات الأولية من إعداده الباحث، ومقياس الذكاء الروحي المتكامل لآمرام ودراير (Amram & Dryer,2007)، ومقياس الاحتراق النفسي للمعلمين لليكرت (Likert). ومقياس تنسي (Tennessee) لمفهوم الذات. وأظهرت النتائج وجود علاقة بين درجة الاحتراق النفسي وبين مستوى الذكاء الروحي ومستوى مفهوم الذات، حيث كلما زاد مستوى الذكاء الروحي ومستوى مفهوم الذات لدى الفرد كلما قلت درجة الاحتراق النفسي لديه، كما أظهرت النتائج تفوق الإناث على الذكور في مستوى الذكاء الروحي.

ثانيًا: دراسات تناولت حل المشكلات الابداعي:

أجرى أبو جادو (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي، تكونت العينة من (١١٠) طالب وطالبة، تم تقسيمهم عشوائيًا إلى مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أفراد المجموعة التجريبية على اختبار تورنس للتفكير الإبداعي، ولم تظهر النتائج فروق دالة إحصائيًا تعزى لمتغير الجنس أو التفاعل بين متغيري المجموعة والجنس في التفكير الإبداعي وأبعاده.

واهتم فولك (Volic, 2006) بالكشف عن أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية سمات القيادة ومهارة الحل الإبداعي للمشكلات، بلغت العينة (١٣٧) طالبًا وطالبة في المرحلة الثانوية بولاية أوهايو بالولايات المتحدة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد أشارت النتائج إلى وجود أثر للبرنامج التدريبي في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات وتنمية سمات القيادة، حيث ارتفعت نسب الطلبة الذين تدربوا على البرنامج في المهارات القيادية ومهارات الحل الإبداعي للمشكلات، ولم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في مهارات الحل الإبداعي تعزى لمتغير للجنس.

وقام عبد الله (٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلى استقصاء مدى اكتساب طلبة الصف السادس والثامن والعاشر الأساسي لمهارات الحل الإبداعي للمشكلات وأثره على كل من مهارة اتخاذ القرار والدافعية المعرفية في الأردن. وتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة في الصف السادس والثامن والعاشر في مدارس مديريات التربية لعمان الكبرى في الفصل الثاني للعام الدراسي (٢٠٠٨–٢٠٠٧)، وبلغ عدد أفراد العينة (١٢٠٠) طالبًا وطالبة. وقامت الباحثة بإعداد مقياس للحل الإبداعي للمشكلات اعتمادًا على مقياس تورنس (Torrance) للتفكير الإبداعي ونموذج تريفنجر

(Treffinger) لحل المشكلات الإبداعي. وكشفت الدراسة عن تدني مستوى مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى طلبة الصف السادس والثامن والعاشر، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات الحل الإبداعي للمشكلات تعزى لمتغير الصف ولصالح طلبة الصف الثامن، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات الحل الإبداعي للمشكلات تعزى للجنس ولصالح الإناث.

وأجرى الزهيمي (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية تدريس استراتيجية مبنية على بعض مبادئ نظرية تريز (TREZ) في الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية القدرة على حل المشكلات الهندسية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن. وتكونت العينة من (١٣٢) طالبًا وطالبة من طلاب الصف التاسع الأساسي، قسمت إلى مجموعتين مجموعة تجريبية وضابطة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعة التجريبية وبين متوسطات درجات الطلبة في المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار حل المشكلات الهندسية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق بين الجنسين في مستوى حل المشكلات الهندسية ولصالح الإناث.

وقام شو ويي لن (Cho & YI Lin,2011) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين حل المشكلات الإبداعي في المواد العلمية وكل من معاملة العائلة والدافعية والاعتقادات حول الذكاء لدى الطلبة الموهوبين، وشملت العينة (٧٣٣) طالبًا من طلبة المدارس الموهوبين في كوريا، من الصف الرابع وحتى الصف الثاني عشر، بالإضافة إلى (٧١) طالبًا متفوقًا في الصف الخامس والصف العاشر الذين شاركوا سابقًا في مسابقة الأولمبياد في الرياضيات. وأظهرت النتائج أن نهج الأسرة الإيجابي (الفعال) يتنبأ بشكل مباشر بممارسات حل المشكلات الإبداعي في الرياضيات والعلوم، وبشكل غير مباشر خلال تعزيز الثقة في الذكاء، وكانت الثقة بالنفس أفضل متنبأ لحل

المشكلات الإبداعي لطلاب الصف الخامس والعاشر الموهوبين علميًا لكن ليس للرياضيين، كما لم تظهر الدراسة فروق دالة إحصائيًا بين طلبة المراحل الثلاث (الأسياسية الدنيا، المتوسطة، الثانوية) في مستوى الحل المشكلات الإبداعي.

وأجرى الشهري (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين المهارات القيادية وحل المشكلات الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك في المملكة العربية السعودية، بلغت العينة (١٥٠) طالبًا وطالبة من الطلبة الموهوبين في صفوف المرحلة المتوسطة الثلاثة، وقام الباحث بتطوير مقياس لقياس المهارات القيادية، كما طور مقياس لحل المشكلات الإبداعي ليلائم البيئة السعودية، حيث اشتمل على ست مهارات هي: (تحديد المشكلة، الطلاقة، الأصالة، المرونة، اختيار الحل الأمثل، المهارة العملية للحل). وأظهرت النتائج تفوق الإناث على الذكور في الدرجة الكلية لحل المشكلات الإبداعي، وفي مهارتي الأصالة والمرونة، بالإضافة إلى تفوق طلبة الصف الثاني المتوسط على طلبة الصف الثالث المتوسط في الدرجة الكلية لحل المشكلات الإبداعي وفي جميع مهاراتها عدا مهارة المرونة.

ملخص الدراسات السابقة:

بعد مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة والتي بحثت موضوعي الذكاء الروحي ومهارة الحل الإبداعي للمشكلات، يمكن الإشارة إلى عدد من النقاط التالية:

- هدفت بعض الدراسات التي بحثت الذكاء الروحي إلى بناء مقياس للذكاء الروحي كدراسة آرام ودرير (Amram&Dryer, 2007)، ودراسة كينج (King,2008). وكشفت نتائج عدد من الدراسات عن مستوى متقدم للذكاء الروحي كدراسة أرنوط (٢٠٠٧)، ودراسة كينج (King,2008)، بينما كشفت نتائج دراسات أخرى مستوى متوسط للذكاء الروحي كدراسة الربيع (٢٠١٢). وأظهرت نتائج عدد من الدراسات تفوق الإناث على الذكور في مستوى

الذكاء الروحي كدراسة أرنوط (٢٠٠٧)، ودراسة فري مان وآخرون (Freeman ,et al, 2011). بينما أظهرت نتائج دراسات أخرى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الذكاء الروحي كدراسة خورشيدي وعبادي (Khorshidi& Ebaadi,2012)، ودراسة الربيع (٢٠١٣). فيما أظهرت نتائج بعض الدراسات تفوق الذكور على الإناث في مستوى الذكاء الروحي كدراسة جوبتا (Gupta,2012). وكشفت نتائج عدد من الدراسات عن نمو مستوى الذكاء الروحي بالتقدم بالمرحلة الدراسية أو العمرية كدراسة آرام ودرير Amram&Dryer, (2007)، وكدراسة أرنوط (٢٠٠٧)، ودراسة الضبع (٢٠١١). بينما كشفت نتائج دراسات أخرى عدم وجود أثر للعمر أو المرحلة الدراسية على مستوى الذكاء الروحي كدراسة شعباني (Shabani,2010).

- أشارت نتائج عدد من الدراسات التي بحثت الحل الإبداعي للمشكلات إلى فاعلية بعض البرامج التدريبية في تنمية مهارة الحل الإبداعي للمشكلات كدراسة فولك (Volic, 2006) والتي كشفت عن أثر استخدام استراتيجية التعليم التعاوني في تنمية مهارة حل المشكلات الإبداعي، وأظهرت دراسة الزهيمي (٢٠١٠) فاعلية تدريس استراتيجية مبنية على بعض مبادي نظرية تريز (TREZ) في الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية القدرة على حل المشكلات الهندسية، بينما أظهرت دراسة أبو جادو (٢٠٠٣) فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير الإبداعي. وعن الفروق بين الجنسين في مستوى مهارة الحل الإبداعي للمشكلات، كشفت نتائج عدد من الدراسات تفوق الإناث على الذكور في مستوى مهارة الحل الإبداعي للمشكلات كدراسة عبدالله (٢٠٠٨)، ودراسة الزهيمي (٢٠١٠)، ودراسة الشهري (٢٠١٤)، بينما كشفت نتائج دراسات أخرى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى مهارة الحل الإبداعي للمشكلات

كدراسة أبو جادو (٢٠٠٣)، ودراسة فولك (Volic, 2006). وأظهرت نتائج عدد من الدراسات نمو مستوى مهارة الحل الإبداعي للمشكلات بالتقدم في العمر أو في المرحلة الدراسية كدراسة عبدالله (٢٠٠٨)، ودراسة الشهري (٢٠١٤). بينما أظهرت نتائج دراسات أخرى عدم وجود أثر للعمر أو للمرحلة الدراسية في مستوى مهارة الحل الإبداعي للمشكلات كدراسة شو ويي لن (Cho & YI Lin,2011).

- كشفت دراسة إبراهيمي وآخرون (Ebrahimi et.al,2010) عن وجود علاقة إرتباطية موجبة بين الذكاء الروحي ومهارة المرونة التي تعد أحد المهارات الرئيسية للإبداع والتفكير الإبداعي.
- أفادت الباحثة من الدراسات السابقة في مجال الإطار النظري وإعداد المقياسين.

ما يميز هذه الدراسة:

من خلال تتبع الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت موضوع الذكاء الروحي لاحظت الباحثة تركيز معظم الدراسات العربية على بحث طبيعة العلاقة الإرتباطية بين الذكاء الروحي والسعادة والصحة النفسية، بينما ركزت معظم الدراسات الأجنبية على بناء وتقنين مقياس للذكاء الروحي، إلى جانب بحث طبيعة العلاقة الارتباطية بين الذكاء الروحي وبعض السمات الشخصية.

وقد لاحظت الباحثة تركيز معظم الدراسات والأبحاث التي بحثت موضوع الحل الإبداعي للمشكلات على قياس فاعلية برامج تدريبية مستندة على نظريات أو استراتيجيات في تنمية مهارة الحل الإبداعي للمشكلات.

وتوصلت الباحثة أيضًا إلى أنه لا توجد دراسات سابقة تطرقت لموضوع الذكاء الروحي وعلاقته بالحل الإبداعي للمشكلات لدى الطلبة الموهوبين.

وتأمل الباحثة أن تساهم هذه الدراسة في فهم الجوانب والقضايا الروحية لدى الطلبة الموهوبين في مرحلة المراهقة المبكرة في المملكة العربية السعودية، وفهم طبيعة العلاقة الارتباطية بينها وبين الإبداع في حل المشكلات، والمساهمة في إثراء الأدب النظري الموجه لفئة الطلبة الموهوبين في تلك الموضوعات، مما له الأثر الإيجابي على أساليب الكشف والتعرف، وعلى برامج الصقل والرعاية، وبالتالي الوصول بالإمكانات والقدرات إلى أقصى مدى، وتحقيق المنفعة المرجوة.

الفصـل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفًا لطريقة الدراسة وإجراءاتها من حيث مجتمعها وعينتها، ويشمل وصفًا للأدوات والمقاييس المستخدمة في هذه الدراسة والتحليلات الإحصائية.

منهجية البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، نظرًا لملاءمته لطبيعة وأهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الموهوبين في وزارة التربية والتعليم بمدينة الرياض في الصفين الأول المتوسط والأول الثانوي، والبالغ عددهم (٣١٥) طالبًا وطالبة، والمسجلين في العام الدراسي (٢٠١٤/٢٠١٥)، والجدول (١) يبين توزيع مجتمع الدراسة وفقًا لمتغيرات الدراسة.

جدول (١): توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس والصف الدراسي

الجنس / الصف	ذكور	إناث	المجموع	النسبة المئوية
أول متوسط	96	85	181	57.5 %
أول ثانوي	71	63	134	42.5 %
المجموع	167	148	315	100 %
النسبة المئوية	53 %	47 %	100 %	

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبًا و(٧٠) طالبة بمجموع (١٥٠) طالبًا وطالبة من الطلبة الموهوبين في مدينة الرياض، والدارسين في الصفين الأول المتوسط، والأول الثانوي، والذين يشكلون ما نسبته (٤٧,٦١%) من مجتمع الدراسة، وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية العنقودية من مجتمع الدراسة، وذلك باستخدام الشعب الدراسية كوحدة للاختيار، حيث اختيرت شعبة واحدة من كل صف دراسي ومن الجنسين. والجدول (٢) يبين توزيعهم وفقًا لمتغيرات الدراسة.

جدول (٢): توزيع عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والصف الدراسي

الجنس / الصف	ذكور	إناث	المجموع	النسبة المئوية
أول متوسط	45	35	80	% 53.3
أول ثانوي	35	35	70	% 46.7
المجموع	80	70	150	% 100
النسبة المئوية	% 53.3	% 46.7	% 100	

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس الذكاء الروحي:

بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة، قامت الباحثة بتطوير مقياس للذكاء الروحي معتمدة على مقياسي آمرام ودرير (Amram & Dryer, 2007)، وكينج

(King,2008). حيث تألف المقياس بصورته الأولية من (٣٣) فقرة، موزعة على ثلاث مهارات هي: الوعي، والنعمة، والمعنى، بواقع (١١) فقرة لكل مهارة.

صدق المقياس:

للتحقق من صدق المقياس للدراسة الحالية تم عرض المقياس بعد تطويره على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (١٢) من حملة الدكتوراة ومن ذوي الخبرة والاختصاص في التربية الخاصة وعلم الموهبة والإبداع، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم، في عدد من الجامعات السعودية والأردنية ملحق (٥)، للحكم على مدى مناسبة كل فقرة من حيث انتمائها للمهارة الرئيسية ومدى ملاءمة الفقرات للمقياس ككل، والتأكد من الصياغة اللغوية، ومدى ملاءمة المقياس لتحقيق أهداف الدراسة ككل. وتم أخذ ملاحظات المحكمين والتي تتعلق غالبيتها بالصياغة اللغوية.

وقامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من خارج مجتمع الدراسة بلغ عددها (٣٥) طالبًا وطالبة، منهم (١٩) طالبًا و(١٦) طالبة، وتم حساب معامل الصعوبة ومعامل التمييز لكل فقرة من فقرات المقياس، وكانت معاملات الصعوبة ما بين (٠,١٤-٠,٧٩)، ومعاملات التمييز بين (٠,٠٨-٠,٨٢)، وقد تم حذف الفقرات التي كانت معاملات صعوبتها أقل من (٠,٢)، واختيار الفقرات ذات التمييز الأفضل مع مراعاة أن يبقى المقياس ممثلاً لمهارات الذكاء الروحي. وبذلك تكون المقياس في صورته النهائية من (٢٧) فقرة، وذلك بتخصيص (٩) فقرات لكل مهارة.

وتم تطبيق المقياس بعد ذلك على عينة استطلاعية أخرى من خارج عينة الدراسة عددها (٣٢) طالبًا وطالبة، منهم (١٦) طالبًا و(١٥) طالبة، ومن خلال استجاباتهم تم حساب مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبين كل منها والدرجة الكلية. والجدول (٣) يظهر النتائج:

جدول (٣): مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية وبين كل منها والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الروحي المطور للدراسة الحالية

المهارة	الوعي	النعمة	المعنى	الدرجة الكلية
الوعي	١`	٠,٧١	٠,٦٥	٠,٧٧*
النعمة		١	٠,٦٧	٠,٨٤*
المعنى			١	٠,٧١*

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين المهارات الفرعية وبين كلٍ منها والدرجة الكلية جاءت بقيم مرتفعة نسبيًا، مما يدل على أنها جميعًا تشترك في قياس مفهوم واحد وهو الذكاء الروحي، وذلك يمثل دلالة على صدق المقياس.

ثبات المقياس

من خلال استجابات العينة الاستطلاعية الثانية قامت الباحثة بما يلي:

١) استخراج معاملات الثبات لمقياس الذكاء الروحي عن طريق ثبات الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha).

٢) استخراج معاملات الثبات بطريقة الاختبار وإعادته، وذلك بإعادة تطبيق الاختبار مرة أخرى بعد مرور (١٥) يومًا من التطبيق الأولي. والجدول (٤) يبين معاملات الثبات بالاتساق الداخلي وبطريقة الاختبار وإعادته.

جدول (٤): معاملات الثبات (كرونباخ ألفا) والإعادة لمقياس الذكاء الروحي المطور للدراسة الحالية

مهارات مقياس الذكاء الروحي	معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)	معامل الثبات بالإعادة
الوعي	٠,٨٤	٠,٨
النعمة	٠,٩١	٠,٨٨
المعنى	٠,٨٨	٠,٨٥
الكلي	٠,٩٢	٠,٨٩

يتبين من الجدول السابق أن معامل الثبات بالاتساق الداخلي للمقياس ككل بلغ (٠,٩٢)، وللمهارات الفرعية ما بين (٠,٨٤- ٠,٩١). أما معامل الثبات بطريقة الإعادة فقد بلغ للمقياس ككل (٠,٨٩)، وللمهارات الفرعية ما بين (٠,٨- ٠,٨٨)، وبذلك تشير جميع معاملات الثبات إلى درجة مناسبة من الثبات ومقبولة لأغراض الدراسة العلمية.

طريقة تصحيح وتفسير مقياس الذكاء الروحي:

تألف المقياس في صورته النهائية من (٢٧) فقرة، مكون من ثلاث مهارات هي: الوعي وتقيسه الفقرات (١-٩)، والنعمة وتقيسه الفقرات (١٠-١٨)، والمعنى وتقيسه الفقرات (١٩-٢٧).

واحتوت كل مهارة على (٦) فقرات إيجابية، و(٣) فقرات سلبية، وقد تم صياغة الفقرات بإسلوب التقرير الذاتي، إذ وضعت أمام كل فقرة أربعة بدائل للإجابة هي (تنطبق علي كثيرًا، تنطبق علي أحيانًا، تنطبق علي نادرًا، لا تنطبق علي)، حيث تعطى عند التصحيح العلامات التالية (١،٢،٣،٤) على الترتيب للفقرات الإيجابية فيما تعطى الدرجات التالية (٤،٣،٢،١) للفقرات السلبية.

وتبلغ العلامة العظمى للمقياس (١٠٨)، في حين تبلغ العلامة الصغرى (٢٧)، وقد تم اعتماد المعايير التالية للحكم على مستوى كل مهارة كما يلي:

- منخفض إذا بلغ متوسط الدرجات بين (٩–١٧,٩٩).
- متوسط إذا بلغ متوسط الدرجات بين (١٨–٢٦,٩٩).
- مرتفع إذا بلغ متوسط الدرجات بين (٢٧–٣٦).

وبالطريقة ذاتها تم اعتماد المعايير التالية للحكم على مستوى المقياس ككل:

- منخفض إذا بلغ متوسط الدرجات بين (٢٧–٥٣,٩٩).
- متوسط إذا بلغ متوسط الدرجات بين (٥٤–٨٠,٩٩).
- مرتفع إذا بلغ متوسط الدرجات بين (٨١–١٠٨).

ثانيًا: مقياس حل المشكلات الإبداعي:

قامت الباحثة بتطوير مقياس الشهري (٢٠١٤) لمهارة الحل الإبداعي للمشكلات، والذي قام بتطوير مقياسه بالاعتماد على مقياس الزعبي (٢٠١٢) ليلائم البيئة السعودية، ويحتوي المقياس على ثلاث مشكلات يتبعها أربعة أسئلة تقيس هذه الأسئلة المهارات الست للحل الإبداعي للمشكلات وهي: مهارة تحديد المشكلة، ومهارة الطلاقة في حل المشكلة، ومهارة المرونة في حل المشكلة، ومهارة الأصالة في حل المشكلة، ومهارة اختيار الحل الأمثل للمشكلة، والمهارة العملية للحل. وقد قامت الباحثة لإغراض الدراسة الحالية ببعض التغيرات في اسلوب عرض القصص، وإضافة بعض المعلومات، وحذف أخرى.

ويتضمن المقياس ثلاث مشكلات تتطلب إيجاد حلول إبداعية، كما يتطلب المقياس قيام الأفراد بقراءة كل مشكلة من المشكلات المطروحة، ثم كتابة استجاباتهم عن أربعة أسئلة بعد نهاية كل مشكلة ليتم تصحيح أوراقهم في ضوء معايير التصحيح المحددة من قبل معد المقياس حيث

يقيس السؤال الأول قدرة الفرد على تحديد المشكلة، أما السؤال الثاني فيقيس ثلاث مهارات من مهارات التفكير الإبداعي وهي: مهارة الطلاقة، والمرونة، والأصالة في حل المشكلة، ويقيس السؤال الثالث قدرة الفرد على إيجاد الحل النهائي الأمثل للمشكلة، أما السؤال الرابع فيقيس قدرة الطالب على التفكير الإجرائي أو العملي للحل الأمثل (الشهري، ٢٠١٤).

صدق المقياس:

قام الزعبي (٢٠١٢) بهدف التأكد من صدق المقياس بعرضه على (١٠) محكمين من ذوي الإختصاص في مجال القياس والتقويم وعلم النفس التربوي والمناهج وأساليب التعليم.

كما قام الشهري (٢٠١٤) بعرض المقياس على (١٠) من أعضاء هئية التدريس من ذوي الاختصاص في جامعة البلقاء التطبيقية، وبعض الجامعات بالمملكة العربية السعودية، وقد طلب منهم إبداء الرأي حول مدى ملائمة المهارات في المقياس، بالإضافة إلى مدى ملاءمة المقياس لفئة الموهوبين، وقد تم الأخذ بالتعديلات التي اتفق عليها ما نسبته (80 %) من السادة المحكمين، حيث تركزت معظم التعديلات على النواحي الصياغة اللفظيه للمقياس.

وللتحقق من صدق المقياس للدراسة الحالية قامت الباحثة بعرض مقياس الحل الإبداعي للمشكلات بعد تطويره على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (١٢) من حملة الدكتوراة ومن ذوي الخبرة والاختصاص في التربية الخاصة وعلم الموهبة والإبداع، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم، في عدد من الجامعات السعودية والأردنية ملحق (٥)، للحكم على مدى مناسبة كل فقرة من حيث انتمائها للمهارة الرئيسة ومدى ملاءمة الفقرات للمقياس ككل، والتأكد من الصياغة اللغوية، ومدى ملاءمة المقياس لتحقيق أهداف الدراسة ككل. وتم أخذ الملاحظات التي اتفق عليها ما نسبته (80%) من المحكمين، وكانت معظم الملاحظات تتمحور حول الصياغة اللغوية وإضافة وحذف بعض الكلمات والمعلومات إلى القصص.

ثبات المقياس:

قام الزعبي (٢٠١٢) بالتأكد من صدق المقياس بطريقة الاتساق الداخلي من خلال تطبيقه على عينة من (٦٢) طالبة جامعية في كلية الأميرة عالية، حيث قام بحساب معاملات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لكل مهارة من مهارات حل المشكلات الإبداعي، بالإضافة إلى الدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات الثبات للمهارات ما بين (٠,٧٠ – ٠,٨٦)، وبلغ معامل ثبات المقياس الكلي (٠,٨٩).

وقام الشهري (٢٠١٤) بالتأكد من ثبات المقياس بطريقتي الاختبار وإعادته، وطريقة الاتساق الداخلي من خلال معادلة كرونباخ ألفا، وذلك بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالب وطالبة من الطلبة الموهوبين ضمن مجتمع الدراسة، وتراوحت معاملات الثبات بطريقة الإعادة ما بين (0.69-0.81) للمهارات الفرعية و(0.83) للمقياس ككل، بينما تراوحت معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي بين (0.72-0.84) للمهارات الفرعية و(0.87) للمقياس ككل.

وللتحقق من ثبات المقياس للدراسة الحالية قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية ضمن مجتمع الدراسة وخارج العينة عددها (٣٢) طالبًا وطالبة، منهم (١٦) طالبًا و(١٥) طالبة (العينة الثانية المشار إليها آنفًا)، ومن خلال استجاباتهم تم حساب ما يلي:

١) معاملات ثبات المقياس عن طريق حساب ثبات الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha).

٢) استخراج معاملات الثبات بطريقة الاختبار وإعادته، وذلك بإعادة تطبيق الاختبار على العينة مرة أخرى بعد مرور (١٥) يومًا من التطبيق الأولي. والجدول (٥) يبين معاملات الثبات بالاتساق الداخلي وبطريقة الإعادة.

جدول (٥): معاملات الثبات بالاتساق الداخلي وبطريقة الإعادة لمقياس الحل الإبداعي للمشكلات

المهارات	معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)	معامل الثبات بالإعادة
تحديد المشكلة	٠,٨٣	٠,٨
الطلاقة	٠,٧٤	٠,٧١
المرونة	٠,٧٨	٠,٧٥
الأصالة	٠,٨٦	٠,٨٥
الحل الأمثل للمشكلة	٠,٨٤	٠,٧٩
المهارة العملية للحل	٠,٨٢	٠,٨١
الكلي	٠,٨٥	٠,٨١

يتبين من الجدول السابق أن معامل الثبات بالاتساق الداخلي للمقياس ككل بلغ (٠,٨٥)، وللمهارات الفرعية للمقياس تتراوح ما بين (٠,٧٤- ٠,٨٦). أما الثبات بطريقة الإعادة فقد بلغ للمقياس ككل (٠,٨١)، فيما تراوحت قيمة المهارات الفرعية ما بين (٠,٧١- ٠,٨٥)، وبذلك تشير جميع هذه القيم إلى درجة مناسبة من الثبات، ومقبولة لغايات الدراسة الحالية.

تصحيح المقياس:

تم تصحيح المقياس وفقًا لمعايير الزعبي (٢٠١٢)، وهي كما يلي:

- يتضمن المقياس أربعة أسئلة تقيس ست مهارات لحل المشكلات الإبداعي، ويجيب الطالب على المقياس من خلال قراءة المشكلة جيدًا ثم كتابة الإجابات بعد كل سؤال.
- يتم تصحيح المقياس من قبل (٣) مصححين وفقًا للمعيار، ثم يتم احتساب المتوسطات الحسابية لدرجاتهم.
- تصحيح السؤال الأول من خلال وصف عناصر المشكلة بشكل دقيق، والتركيز على العناصر ذات العلاقة، واستبعاد العناصر غير ذات العلاقة، واختزال المشكلة بجملة رئيسة، وعدم إدراج تفاصيل المشكلة التي تمثل مشتتات لترابط العناصر الرئيسة. ويحصل الفرد في استجابته عن هذا السؤال (5 درجات) في حال كانت استجابته كاملة وصحيحة. حيث تحتسب درجة واحدة لوجود استجابة غير محددة للمشكلة، وتحتسب درجتان لوجود استجابة تحدد عنصرا واحدا للمشكلة وتركز على تفاصيله مع إهمال العناصر الأخرى، وعدم وجود الجملة الرئيسة لوصف المشكلة، وتحتسب ثلاث درجات لوجود العناصر الرئيسة للمشكلة مع تفاصيلها، وعدم وجود جملة رئيسة مختزلة تصف المشكلة، وتحتسب أربع درجات لوجود العناصر الرئيسة للمشكلة دون وضع جملة رئيسة مختزلة، وتحتسب خمس درجات لوجود العناصر الرئيسة للمشكلة وجملة مختزلة تترابط فيها هذه العناصر.
- تصحيح السؤال الثاني من خلال ثلاثة أبعاد رئيسة وهي: الطلاقة والأصالة والمرونة ويحصل الفرد على (30 درجة) كدرجة كلية في حال كانت استجابته كاملة على العناصر الثلاثة بواقع (10 درجات) لكل بعد.

أ- الطلاقة: يتم احتساب (10) درجات للاستجابات الصحيحة، حيث يتم احتساب درجتين لكل حل مقترح، وفي حال كان عدد الحلول (5 فأكثر) تحتسب الدرجة كاملة أي (عشر درجات).

ب- الأصالة: يتم احتساب (10) درجات وفقًا لجدتها، وابتعادها عن الحلول المعروفة أو المألوفة، حيث يتم احتساب درجتين لكل حل أصيل، وفي حال كان عدد الحلول (5 فأكثر) تحتسب الدرجة كاملة أي (عشر درجات).

ج- المرونة: يتم احتساب (10) درجات وفقا لتنوعها وعدم تركيزها على مجال واحد، حيث يتم احتساب درجتين لكل حل متنوع ومختلف في المجال عن سابقة، وفي حال كان عدد الحلول (5 فأكثر) تحتسب الدرجة كاملة أي (عشر درجات).

- تصحيح السؤال الثالث من خلال اقتراح حل نهائي أمثل للمشكلة يتميز بالأصالة، والانسجام مع متطلبات المشكلة، والقابلية للتطبيق، والشمولية أي يحل المشكلة بأكملها وليس جزءا منها. ويتم احتساب (10 درجات) للاستجابة الكاملة على هذا السؤال، حيث تحتسب درجتان لوجود حل أمثل بصرف النظر عن نوعيته، وتحتسب درجتان لأصالة الحل، ودرجتان للانسجام مع متطلبات المشكلة، ودرجتان لقابلية التطبيق، ودرجتان لشمولية الحل.
- تصحيح السؤال الرابع من خلال تخيل تطبيق الحل النهائي الأمثل، في الواقع واقتراح صعوبات تواجه تطبيق الحل حيث يتم احتساب درجتين لكل صعوبة مقترحة بشرط أن تكون ذات علاقة بتطبيق الحل، وبهذا تكون الدرجة الكلية لهذا السؤال (10 درجات).
- تحسب الدرجة الكلية من خلال جمع الدرجات للأسئلة السابقة.

إجراءات الدراسة:

قامت الباحثة بمجموعة من الإجراءات لتحقيق أهداف الدراسة، وقد تمثلت في الآتي:

١) تطوير مقياسي الدراسة المتمثلة بمقياس الذكاء الروحي ومقياس الحل الإبداعي للمشكلات.

٢) اخذ موافقة رسمية من الملحقية الثقافية السعودية في عمان، ومن وزارة التربية والتعليم السعودية بتطبيق الدراسة، والملحق (٦) يوضح المراسلات والمخاطبات الرسمية.

٣) تطبيق المقاييس على العينة الاستطلاعية الأولى والثانية، واستخراج دلالات الصدق والثبات.

٤) تطبيق أداتي الدراسة على قبل الباحثة نفسها على الإناث، ومن قبل معلم متخصص على الذكور، بعد إرشاده لطريقة التطبيق.

٥) تصحيح مقياس الذكاء الروحي من قبل الباحثة نفسها، وتصحيح الباحثة مقياس الحل الإبداعي للمشكلات بمساعدة أستاذين متخصصين.

٦) تدقيق البيانات وإدخالها إلى ذاكرة الحاسوب، وتحليلها ومعالجتها إحصائيًا باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

٧) استخلاص النتائج ومناقشتها وكتابة التوصيات المقترحة على ضوء نتائج الدراسة.

متغيرات الدراسة:

شملت الدراسة المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة:

- الجنس: وله مستويان (ذكر، إنثى).
- الصف الدراسي: وله مستويان (الأول المتوسط، الأول الثانوي).

المتغيرات التابعة:

- الذكاء الروحي والحل الإبداعي المشكلات.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الروحي وبين الحل الإبداعي للمشكلات لدى الطلبة الموهوبين في مرحلة المراهقة المبكرة في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، وفقًا لمتغيري الجنس والصف الدراسي. ويتضمن هذا الفصل عرضًا للنتائج التي توصلت إليها الدراسة مرتبة حسب تسلسل أسئلتها.

نتائج السؤال الأول:

١- ما مستوى الذكاء الروحي لدى الطلبة الموهوبين في مدينة الرياض ؟

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية للطلبة الموهوبين في مدينة الرياض وذلك للدرجة الكلية على المقياس وللمهارات الفرعية الثلاث، وفيما يلي عرض لهذه النتائج :

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب الموهوبين في مدينة الرياض على مقياس الذكاء الروحي.

التسلسل	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	الوعي	٢٢,٢٧	٥,٨٣	متوسط
٢	النعمة	٢٧,٥٨	٥,٩٥	مرتفع
٣	المعنى	٢٤,٦٤	٦,٠٨	متوسط
	المجموع	٧٤,٤٩	١٧,٥٧	متوسط

يتضح من الجدول السابق أن الذكاء الروحي لدى الطلبة الموهوبين في مدينة الرياض كان متوسطا بشكل عام بمتوسط حسابي (٧٤,٤٩) وانحراف معياري (١٧,٥٧)، أما فيما يتعلق بالأبعاد الفرعية للمقياس فقد كان الذكاء الروحي للطلبة مرتفعا في مجال واحد هو مجال النعمة بمتوسط

حسابي (٢٧,٥٨)، وانحراف معياري (٥,٩٥)، ومتوسطا في مجالين هما على التوالي مجال المعنى بمتوسط حسابي (٢٤,٦٤) وانحراف معياري (٦,٠٨)، ومجال الوعي بمتوسط حسابي (٢٢,٢٧) وانحراف معياري (٥,٨٣).

نتائج السؤال الثاني:

٢-هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05) بين الذكاء الروحي ومهارة الحل الإبداعي للمشكلات لدى الطلبة الموهوبين في مدينة الرياض؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الروحي كما تم حساب معاملات الارتباط بين المجالات الفرعية لكلا المقياسين وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول (٧) معاملات الارتباط بين مجالات مقياسي حل المشكلات الابداعي ومقياس الذكاء الروحي.

المهارة	الوعي	النعمة	المعنى	الدرجة الكلية
الطلاقة	٠,٧٥*	٠,٧٤*	٠,٧٤*	٠,٧٦*
المرونة	٠,٧٢*	٠,٦٤*	٠,٦٨*	٠,٦٩*
الأصالة	٠,٥٣*	٠,٤٣*	٠,٥٠*	٠,٥٠*
الحل الأمثل	٠,٧٠*	٠,٦٤*	٠,٦٨*	٠,٦٨*
المهارة العملية للحل	٠,٦٧*	٠,٥٩*	٠,٦٣*	٠,٦٤*
الدرجة الكلية	٠,٨١*	٠,٧٤*	٠,٧٩*	٠,٧٩*

*دال احصائيا عند مستوى الدلالة (α = 0.05).

يتضح من الجدول (٢) أن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للذكاء الروحي والدرجة الكلية لحل المشكلات بلغ (٠,٧٩)، حيث جاءت مهارة الوعي كأكثر مهارات الذكاء الروحي ارتباطًا بالحل الإبداعي للمشكلات وبمقدار (٠,٧٩)، أما معاملات الارتباط بين المجالات الفرعية للمقياسين فقد تراوحت بين (٠,٤٣– ٠,٧٥)، حيث بلغت أعلى قيمة معامل ارتباط (٠,٧٥)،

وكانت بين مهارتي الطلاقة والنعمة، أما أقل معامل ارتباط فقد كان بين مجالي الأصالة والنعمة بقيمة مقدارها (٠,٤٣)، كما أن معاملات الارتباط بين مجالات الذكاء الروحي والدرجة الكلية لحل المشكلات للابداعي تراوحت بين (٠,٧٩– ٠,٨١)، كما تراوحت معاملات الارتباط بين مجالات حل المشكلات والذكاء الروحي بين (٠,٥٠ – ٠,٧٦)، وفي جميع الحالات كانت معاملات الارتباط بين المقياسين ايجابية، بمعنى أن الزيادة في أحد المتغيرين من المتوقع أن تؤدي إلى زيادة في المتغير الثاني.

نتائج السؤال الثالث:

٣–هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =٠,٠٥) في مستوى الذكاء الروحي لدى الطلبة الموهوبين في مدينة الرياض تعزى لمتغيري الجنس (ذكر،أنثى)، والصف الدراسي (أول متوسط، أول ثانوي) والتفاعل بينهما؟

للإجابة عن السؤال الثالث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية على مقياس الذكاء الروحي ولكل مجال من مجالاته وفقا لمتغيري الجنس والصف، كما تم استخدام تحليل التباين الثنائي للحكم على دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية في المجالات الفرعية وللدرجة الكلية للذكاء الروحي، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مقياس الذكاء الروحي وللدرجة الكلية وفقا لمتغيري الجنس والصف.

المهارة	الصف	الجنس								
		ذكر			أنثى			الكلي		
		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الوعي	الأول متوسط	٤٥	٢٠,٨٩	٥,٩٣	٣٥	٢١,٠٠	٥,٦٨	٨٠	٢٠,٩٤	٥,٧٨
	الأول ثانوي	٣٥	٢٣,٢٩	٥,٧٣	٣٥	٢٤,٢٩	٥,٣٩	٧٠	٢٣,٧٩	٥,٥٥
	الكلي	٨٠	٢١,٩٤	٥,٩٣	٧٠	٢٢,٦٤	٥,٧٤	١٥٠	٢٢,٢٧	٥,٨٣
النعمة	الأول متوسط	٤٥	٢٦,١٨	٦,٠٨	٣٥	٢٧,٢٦	٦,١٤	٨٠	٢٦,٦٥	٦,٠٩

المهارة	الصف	الجنس								
		ذكر			أنثى			الكلي		
		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	الأول ثانوي	٣٥	٢٨,٣٧	٥,٧٠	٣٥	٢٨,٩١	٥,٦٤	٧٠	٢٨,٦٤	٥,٦٤
	الكلي	٨٠	٢٧,١٤	٥,٩٨	٧٠	٢٨,٠٩	٥,٩١	١٥٠	٢٧,٥٨	٥,٩٥
المعنى	الأول متوسط	٤٥	٢٢,٩٣	٦,٤٣	٣٥	٢٤,٣١	٦,٢٢	٨٠	٢٣,٥٤	٦,٣٣
	الأول ثانوي	٣٥	٢٥,٦٦	٥,٧٠	٣٥	٢٦,١٤	٥,٤٨	٧٠	٢٥,٩٠	٥,٥٥
	الكلي	٨٠	٢٤,١٣	٦,٢٣	٧٠	٢٥,٢٣	٥,٨٩	١٥٠	٢٤,٦٤	٦,٠٨
الدرجة الكلية	الأول متوسط	٤٥	٧٠,٠٠	١٨,٠٠	٣٥	٧٢,٥٧	١٧,٦٧	٨٠	٧١,١٣	١٧,٧٩
	الأول ثانوي	٣٥	٧٧,٣١	١٦,٩٩	٣٥	٧٩,٣٤	١٦,٤١	٧٠	٧٨,٣٣	١٦,٦١
	الكلي	٨٠	٧٣,٢٠	١٧,٨٣	٧٠	٧٥,٩٦	١٧,٢٦	١٥٠	٧٤,٤٩	١٧,٥٧

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين فئات متغيري الصف والجنس في مجالات مقياس الذكاء الروحي وكذلك في الدرجة الكلية للمقياس، ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية دالة احصائيا تم اجراء تحليل التباين الثنائي لكل مجال من مجالات مقياس الذكاء الروحي وللدرجة الكلية على المقياس وفيما يلي عرض لهذه النتائج :

جدول (٩) نتائج تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق في الذكاء الروحي وفقا متغيري الجنس والصف والتفاعل بينها.

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الوعي	الجنس	١١,٤٤	١	١١,٤٤	٠,٣٥	٠,٥٥٤
	الصف	٢٩٩,١٧	١	٢٩٩,١٧	٩,٢٠	٠,٠٠٣*
	الجنس * الصف	٧,٣٢	١	٧,٣٢	٠,٢٣	٠,٦٣٦
	الخطأ	٤٧٤٦,٧٣	١٤٦	٣٢,٥١		
	الكلي	٥٠٦٧,٣٣	١٤٩			
النعمة	الجنس	٢٤,٣٨	١	٢٤,٣٨	٠,٧٠	٠,٤٠٤
	الصف	١٣٧,٣٨	١	١٣٧,٣٨	٣,٩٤	٠,٠٤٩*
	الجنس * الصف	٢,٦٧	١	٢,٦٧	٠,٠٨	٠,٧٨٣
	الخطأ	٥٠٩٢,١٨	١٤٦	٣٤,٨٨		

	الكلي	٥٢٦٨,٥٤	١٤٩			
المعنى	الجنس	٣٢,٢٨	١	٣٢,٢٨	٠,٩٠	٠,٣٤٥
	الصف	١٩٢,٠٠	١	١٩٢,٠٠	٥,٣٣	٠,٠٢٢*
	الجنس * الصف	٧,٤٣	١	٧,٤٣	٠,٢١	٠,٦٥٠
	الخطأ	٥٢٥٦,٥١	١٤٦	٣٦,٠٠		
	الكلي	٥٥٠٦,٥٦	١٤٩			
الدرجة الكلية	الجنس	١٩٦,٠٤	١	١٩٦,٠٤	٠,٦٥	٠,٤٢٠
	الصف	١٨٣٨,١٩	١	١٨٣٨,١٩	٦,١٢	٠,٠١٤*
	الجنس * الصف	٢,٧٣	١	٢,٧٣	٠,٠١	٠,٩٢٤
	الخطأ	٤٣٨٣٤,٠٠	١٤٦	٣٠٠,٢٣		
	الكلي	٤٥٩٧٣,٤٧	١٤٩			

* دالة عند مستوى (٠,٠٥) وأقل.

أ- الجنس

يتضح من الجدول (٩) عدم وجود فروق دالة احصائيا في الذكاء الروحي بين الذكور والإناث في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية للمقياس حيث كانت قيم ف للمجالات والدرجة الكلية (الوعي=٠,٢٣، النعمة=٠,٠٨، المعنى=٠,٢١، الدرجة الكلية=٠,٠١) غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥).

ب-الصف

يتضح من الجدول (٩) وجود فروق دالة احصائيا في الذكاء الروحي بين طلاب الصف الأول المتوسط وطلاب الصف الأول ثانوي في الدرجة الكلية وفي جميع المجالات الفرعية وهي:

- الوعي حيث كانت قيمة (ف=٩,٢٠)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥).
- النعمة حيث كانت قيمة (ف=٣,٩٤)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥).
- المعنى حيث كانت قيمة (ف=٥,٣٣)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥).
- الدرجة الكلية حيث كانت قيمة (ف=٦,١٢)، وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥).

وبالعودة إلى الجدول (٨) يتضح أن الفروق جميعها كانت باتجاه الصف الأول الثانوي.

ج-التفاعل بين متغيري الجنس والصف

يتضح من الجدول (٩) عدم وجود فروق دالة احصائيا في الذكاء الروحي تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس والصف في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية للمقياس حيث كانت قيم ف للمجالات والدرجة الكلية (الوعي=٠,٣٥، النعمة=٠,٧٠، المعنى=٠,٩٠، الدرجة الكلية=٠,٦٥) غير دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥).

نتائج السؤال الرابع:

٤-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) في مستوى حل المشكلات الابداعي لدى الطلبة الموهوبين في مدينة الرياض تعزى لمتغيري الجنس (ذكر، أنثى)، والصف الدراسي (أول متوسط، أول ثانوي) والتفاعل بينهما ؟

للإجابة عن السؤال الرابع تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية على مقياس حل المشكلات الابداعي ولكل مجال من مجالاته وفقا لمتغيري الجنس والصف، كما تم استخدام تحليل التباين الثنائي للحكم على دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية في المجالات الفرعية وللدرجة الكلية لمقياس حل المشكلات الابداعي، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافية لمجالات مقياس الحل الإبداعي للمشكلات وللدرجة الكلية وفقا لمتغيري الجنس والصف

المهارة	الصف	الجنس								
		ذكر			أنثى			الكلي		
		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تحديد المشكلة	الأول متوسط	٤٥	٤,١١	٠,٦٤	٣٥	٤,٢٠	٠,٥٨	٨٠	٤,١٥	٠,٦١
	الأول ثانوي	٣٥	٤,٦٩	٠,٥٨	٣٥	٤,٣١	٠,٦٨	٧٠	٤,٥٠	٠,٦٥
	الكلي	٨٠	٤,٣٦	٠,٦٧	٧٠	٤,٢٦	٠,٦٣	١٥٠	٤,٣١	٠,٦٥
الطلاقة	الأول متوسط	٤٥	٧,٦٠	١,٦٨	٣٥	٨,٠٦	١,٧١	٨٠	٧,٨٠	١,٧٠
	الأول ثانوي	٣٥	٨,٣٤	١,٨٥	٣٥	٨,٨٠	٢,٢٩	٧٠	٨,٥٧	٢,٠٨
	الكلي	٨٠	٧,٩٣	١,٧٨	٧٠	٨,٤٣	٢,٠٤	١٥٠	٨,١٦	١,٩٢
المرونة	الأول متوسط	٤٥	٣,٧١	١,٣٩	٣٥	٣,٥١	١,٦٢	٨٠	٣,٦٣	١,٤٩
	الأول ثانوي	٣٥	٤,٨٩	١,٥٩	٣٥	٥,٣١	١,٦٠	٧٠	٥,١٠	١,٦٠
	الكلي	٨٠	٤,٢٣	١,٥٨	٧٠	٤,٤١	١,٨٤	١٥٠	٤,٣١	١,٧٠
الأصالة	الأول متوسط	٤٥	٢,٥٣	١,١٦	٣٥	٢,٦٩	١,٥٣	٨٠	٢,٦٠	١,٣٣
	الأول ثانوي	٣٥	٣,٠٩	١,٢٢	٣٥	٢,٦٣	٠,٩٤	٧٠	٢,٨٦	١,١١
	الكلي	٨٠	٢,٧٨	١,٢١	٧٠	٢,٦٦	١,٢٦	١٥٠	٢,٧٢	١,٢٣
الحل الأمثل	الأول متوسط	٤٥	٦,٦٢	١,٧٠	٣٥	٦,٢٣	١,٦٦	٨٠	٦,٤٥	١,٦٨
	الأول ثانوي	٣٥	٧,٤٣	١,٨٥	٣٥	٧,٤٩	١,٩٦	٧٠	٧,٤٦	١,٨٩
	الكلي	٨٠	٦,٩٨	١,٨٠	٧٠	٦,٨٦	١,٩١	١٥٠	٦,٩٢	١,٨٥
المهارة العملية للحل	الأول متوسط	٤٥	٤,٤٠	١,٣٩	٣٥	٤,٥١	١,٨٤	٨٠	٤,٤٥	١,٥٩
	الأول ثانوي	٣٥	٥,٧٧	٢,١٠	٣٥	٦,٤٦	١,٨٢	٧٠	٦,١١	١,٩٨
	الكلي	٨٠	٥,٠٠	١,٨٦	٧٠	٥,٤٩	٢,٠٦	١٥٠	٥,٢٣	١,٩٦
المجموع	الأول متوسط	٤٥	٢٨,٩٨	٦,٣١	٣٥	٢٩,٢٠	٧,٤٠	٨٠	٢٩,٠٨	٦,٧٦
	الأول ثانوي	٣٥	٣٤,٢٠	٧,٦٦	٣٥	٣٥,٠٠	٧,٨٣	٧٠	٣٤,٦٠	٧,٧٠
	الكلي	٨٠	٣١,٢٦	٧,٣٦	٧٠	٣٢,١٠	٨,١٠	١٥٠	٣١,٦٥	٧,٧٠

يتضح من الجدول (١٠) وجود فروق ظاهرية بين فئات متغيري الصف والجنس في مجالات مقياس حل المشكلات الابداعي وكذلك في الدرجة الكلية للمقياس، ولمعرفة فيما إذا كانت

هذه الفروق الظاهرية بين المتوسطات الحسابية دالة احصائيا تم اجراء تحليل التباين الثنائي لكل مجال من مجالات المقياس وللدرجة الكلية على المقياس وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول (١١) نتائج تحليل التباين الثنائي لدلالة الفروق في مقياس الحل الإبداعي للمشكلات بين فئات متغير الجنس والصف والتفاعل بينها.

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
تحديد المشكلة	الجنس	٠,٧٤	١	٠,٧٤	١,٩١	٠,١٦٩
	الصف	٤,٤٠	١	٤,٤٠	١١,٣٤	٠,٠٠١*
	الجنس * الصف	١,٩٦	١	١,٩٦	٥,٠٦	٠,٠٢٦*
	الخطأ	٥٦,٦٣	١٤٦	٠,٣٩		
	المجموع	٦٣,٧٧	١٤٩			
الطلاقة	الجنس	٧,٧٤	١	٧,٧٤	٢,١٨	٠,١٤٢
	الصف	٢٠,٤٥	١	٢٠,٤٥	٥,٧٦	٠,٠١٨*
	الجنس * الصف	٠,٠٠١	١	٠,٠٠١	٠,٠٠١	١,٠٠٠
	الخطأ	٥١٨,١٧	١٤٦	٣,٥٥		
	المجموع	٥٤٨,١٦	١٤٩			
المرونة	الجنس	٠,٥٠	١	٠,٥٠	٠,٢١	٠,٦٤٨
	الصف	٨١,٩٨	١	٨١,٩٨	٣٤,٤٨	٠,٠٠٠*
	الجنس * الصف	٣,٦٢	١	٣,٦٢	١,٥٢	٠,٢١٩
	الخطأ	٣٤٧,٠٧	١٤٦	٢,٣٨		
	المجموع	٤٣٢,٢٧	١٤٩			
الأصالة	الجنس	٠,٨٦	١	٠,٨٦	٠,٥٧	٠,٤٥١
	الصف	٢,٢٧	١	٢,٢٧	١,٥١	٠,٢٢١
	الجنس * الصف	٣,٤٤	١	٣,٤٤	٢,٢٩	٠,١٣٣
	الخطأ	٢١٩,٦٦	١٤٦	١,٥٠		
	المجموع	٢٢٦,٢٤	١٤٩			
الحل الأمثل	الجنس	١,٠٥	١	١,٠٥	٠,٣٣	٠,٥٦٨
	الصف	٣٩,٤٥	١	٣٩,٤٥	١٢,٣١	٠,٠٠١*
	الجنس * الصف	١,٨٨	١	١,٨٨	٠,٥٩	٠,٤٤٥
	الخطأ	٤٦٨,٠٦	١٤٦	٣,٢١		
	المجموع	٥٠٩,٠٤	١٤٩			

المهارة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
المهارة العملية للحل	الجنس	٥,٩٣	١	٥,٩٣	١,٨٧	٠,١٧٣
	الصف	١٠١,٧٧	١	١٠١,٧٧	٣٢,١٣	*٠,٠٠٠
	الجنس * الصف	٣,٠٣	١	٣,٠٣	٠,٩٦	٠,٣٣٠
	الخطأ	٤٦٢,٤٠	١٤٦	٣,١٧		
	المجموع	٥٧٤,٢٩	١٤٩			
الدرجة الكلية	الجنس	٩,٦٨	١	٩,٦٨	٠,١٨	٠,٦٦٩
	الصف	١١٢٥,٥٦	١	١١٢٥,٥٦	٢١,٣٧	*٠,٠٠٠
	الجنس * الصف	٣,٠٩	١	٣,٠٩	٠,٠٦	٠,٨٠٩
	الخطأ	٧٦٨٩,٦٨	١٤٦	٥٢,٦٧		
	المجموع	٨٨٤١,٤٧	١٤٩			

* دالة عند مستوى (٠,٠٥) وأقل.

أ-الجنس

يتضح من الجدول (١١) عدم وجود فروق دالة احصائيا في القدرة على حل الابداعي للمشكلات بين الذكور والاناث في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية للمقياس، حيث كانت قيم ف للمجالات والدرجة الكلية (تحديد المشكلة=١,٩١، الطلاقة=٢,١٨، المرونة=٠,٢١، الأصالة =٠,٥٧، الحل الأمثل=٠,٣٣، المهارة العملية للحل=١,٨٧، الدرجة الكلية=٠,١٨) غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥).

ب-الصف

يتضح من الجدول (١١) عدم وجود فروق دالة احصائيا في القدرة على المشكلات تعزى لمتغير الصف في مجال الأصالة حيث كانت قيمة (ف=١,٥١)، وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥).

كما يتضح من الجدول رقم (١١) أيضا وجود فروق دالة احصائيا في القدرة على حل المشكلات بين طلبة الصف الأول المتوسط وطلبة الصف الأول ثانوي في الدرجة الكلية وفي جميع المجالات الفرعية المتبقية لمقياس حل المشكلات وهي :

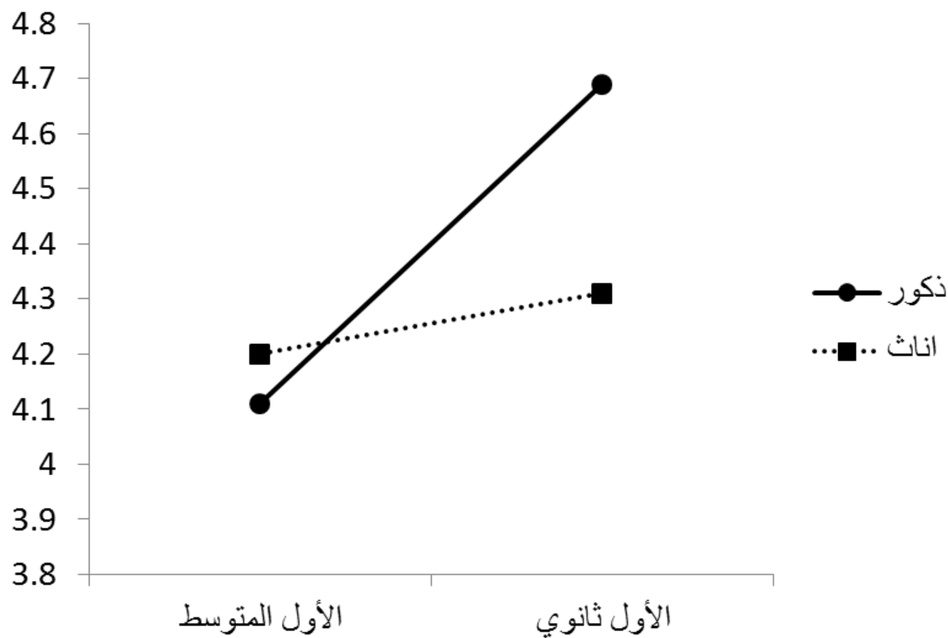
- تحديد المشكلة حيث كانت قيمة (ف = ١١,٣٤)، وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥).
- الطلاقة حيث كانت قيمة (ف = ٥,٧٦)، وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥).
- المرونة حيث كانت قيمة (ف = ٣٤,٤٨)، وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥).
- الحل الأمثل حيث كانت قيمة (ف = ١٢,٣١)، وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥).
- المهارة العملية للحل حيث كانت قيمة (ف = ٣٢,١٣)، وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥).
- الدرجة الكلية حيث كانت قيمة (ف = ٢١,٣٧)، وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥).

ج-التفاعل بين متغيري الجنس والصف

يتضح من الجدول (١١) عدم وجود فروق دالة احصائيا في القدرة على حل المشكلات تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس والصف في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية للمقياس باستثناء مجال تحديد المشكلة حيث كانت قيم ف للمجالات التي كانت الفروق دالة احصائيا على التوالي (الطلاقة=٠,٠٠١، المرونة=١,٥٢، الأصالة=٢,٢٩، الحل الأمثل=٠,٥٩، المهارة العملية

للحل=٠,٩٦، المجموع=٠,٠٦) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)، أما لمجال تحديد المشكلات فقد كانت قيمة (ف =٥,٠٦) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥).

والرسم البياني التالي يوضح التفاعل بين متغيري الصف والجنس في مجال تحديد المشكلة.



شكل (٣) رسم بياني للتفاعل بين متغيري الجنس والصف في مجال تحديد المشكلة

يتضح من الشكل (٣) ان التفاعل بين متغيري الجنس والصف حدث لأن المتوسط الحسابي للذكور في مجال تحديد المشكلة كان أعلى من الإناث في الصف الأول ثانوي، أما في الصف الأول متوسط فقد كان المتوسط الحسابي للإناث أعلى من الذكور.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت لها الدراسة الحالية، بالإضافة إلى التوصيات المنبثقة على ضوءها.

أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول :-

أظهرت النتائج المتعلقة بمستوى الذكاء الروحي لدى الطلبة الموهوبين في مدينة الرياض أن هذا المستوى قد جاء متوسطًا على مقياس الذكاء الروحي ككل، وفيما يتعلق بالمهارات الفرعية للمقياس فقد جاء المستوى مرتفعًا في مهارة النعمة، ومتوسطًا في مهارتي المعنى والوعي. وتعزو الباحثة المستوى المرتفع لمهارة النعمة، والمستوى المتوسط لمهارتي الوعي والمعني إلى طبيعة التنشئة الدينية التي ينشأ بها الأفراد في ثقافة المجتمعات العربية، والتي قد تركز أكثر على فعل الطاعات والعبادات، وممارسة الشعائر الدينية، دون الوعي العميق بها وبأهميتها ومغزها وأثرها على النفس والروح، بمعنى أنه من الممكن أن يكون هناك اهتمام كبير بتعليم الأبناء العبادات والفرائض الدينية، وتعويدهم عليها، وفي المقابل لا يكون هناك ذات الاهتمام بمغزى هذه العبادات والفرائض وأثرها على الروح والنفس وبالتالي على السلوك، فيتربى الفرد على فعل العبادات والشعائر الدينية بطريقة أقرب للتعود دون الاستشعار بأهميتها وفائدتها العظمى، واعتبارها منحة من الخالق لنا لتسمو بها أرواحنا وتسعد، فكما أن الجسد يحتاج إلى غذاء ودواء لينمو ويتجنب المرض أو الهزال، فإن الروح بالمقابل حاجتها لذلك أكبر وغذاءها العبادة لله تعالى وفعل العبادات والطاعات بانتظام، وبإدراك ووعي عميقين، ومن دون ذلك لا يتحقق للروح الصفاء والسعادة، أو قد تضل الروح وتشقى، والشواهد على ذلك لا تعد ولا تحصى، إنها فطره الله التي فطر الناس عليها جميعًا.

وتعتقد الباحثة أن طبيعة هذه التنشئة تنسجم وتتناغم أكثر مع مهارة النعمة بالمقارنة مع مهارتي الوعي ومهارة المعني، على اعتبار أن مهارة النعمة تعنى بالعيش بطريق مستقيم، وفعل العبادات والممارسات الدينية بانتظام، وإظهار الحب الإلهي والإمتنان للخالق، فيما تعنى مهارة الوعي بالإحساس بالذات والإدراك الذاتي، والقدرة على الإدراك الحسي للعلاقة بين الكيان الشخصي والمحيط الطبيعي، والوعي العميق وإدراك الجوانب الغير حسية، بينما تعنى مهارة المعنى باكتشاف المعنى والمغزى من الحياة ومن فعل الأعمال والأنشطة اليومية، ووضع الأهداف والقدرة على مواجهة الآلام والمصاعب. وكنتيجة لهذه التنشئة قد ينشأ أفراد متدينون يظهرون الحب والامتنان الإلهي، ويمارسون الشعائر الدينية بانتظام، ولكن دون الشعور العميق بها وبمقاصد تشريعها، وأثرها وفائدتها، والغوص في معانيها، وبالتالي قد ينقص هؤلاء الأفراد شيء من الانسجام الذاتي، والسمو والتكامل، والإحساس بمعنى الحياة، والثقة بالنفس وبالآخرين، والعيش بسلام وتناغم مع البيئة، ونهج السلوكات الفاضلة، والعيش بفاعلية، وتحقيق النجاح والسعادة. وهذا ما قد يفسر ظهور المستوى المتوسط للذكاء الروحي بشكل عام لدى أفراد العينة.

كما يمكن تفسير المستوى المتوسط للذكاء الروحي بشكل عام الذي ظهر به أفراد العينة إلى ضعف اهتمام المربين من آباء ومعلمين بتنمية هذا النوع من الذكاء والمتعلق بالجانب الروحي لدى الطلبة الموهوبين، كما أن الطفل الموهوب قد يكون لديه تساؤلات روحية ووجودية في فترة مبكرة من عمره، وبسبب ضعف وعي الآباء والمربين بهذا الجانب قد يتم الإجابة عليها بصورة مبهمة وغير مبسطة لا تتوافق مع نمو الموهوب العقلي والمعرفي المتقدم، مما قد ينشأ عنه قصور في الجانب الروحي لديه. كما لاحظت الباحثة عدم الاهتمام المأمول في تنمية هذا النوع من الذكاء لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية، وذلك من خلال البرامج الأنشطة والمناهج الموجهة لهم، كما أن معلمي الموهوبين لا يولون هذا النوع من الذكاء الاهتمام الكافي، بالإضافة

إلى ضعف إعداد وتدريب معلم الموهوبين بالشكل الذي يحقق أهداف العملية التعلمية–التعليمية، وزيادة المهام والأعباء التربوية الملقاة على عاتقه، يقابلها قله في المزايا والحوافز.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الربيع (٢٠١٢) والتي أظهرت مستوى متوسط للذكاء الروحي لدى أفراد العينة، فيما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة كينج (King,2008) والتي كشفت عن تمتع أفراد عينة الدراسة بالذكاء الروحي.

ثانيًا: مناقشة نتائج السؤال الثاني:–

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الذكاء الروحي والحل الإبداعي للمشكلات، وجاءت مهارة الوعي كأكثر مهارات الذكاء الروحي ارتباطًا بالحل الإبداعي للمشكلات.

وتعزى هذه النتيجة إلى ما قدمه إيمونز (Emmons, 2000) في تفسيره للذكاء الروحي، ووصفه له بأنه القدرة على استثمار المصادر الروحية لحل مشكلات الحياة اليومية، كما يصف فوجان (Vaughan,2002) أحد المكونات الأساسية للذكاء الروحي بأنها القدرة على استخدام مستويات متعددة من الوعي في حل المشكلات، ويشير ناسل (Nasel,2004) للذكاء الروحي بأنه القدرات والإمكانات الروحية التي تجعل الفرد أكثر ثقه وإحساس بمعنى الحياة، وتجعله قادرًا على مواجهة المشكلات الحياتية والوجودية والروحية، وإيجاد الحلول المناسبة لها، وفي السياق ذاته يشير كينج (king , 2008) إلى التفكير الوجودي الناقد (Critical Existential Thinking) كأحد المكونات الرئيسة للذكاء الروحي ويعرفه بأنه: إنتاج المعنى القائم على الفهم العميق للأسئلة المتعلقة بالوجود، والقدرة على استعمال مستويات مختلفة من الشعور بحل المشكلات.

وفي شأن متصل يعتبر كلًا من زهير ومارشال (Zohar & Marshal, 2000) مهارة المرونة كأحد أهم المؤشرات الدالة على وجود مستوى عالٍ للذكاء الروحي، ويرى فوجان

(Vaughn, 2002) الذكاء الروحي بأنه قدرة الفرد على التبصر بمستويات متنوعة من الشعور، والوعي بالروح كأساس للحياة الإبداعية المتطورة، ويشير كينج (King, 2008) إلى نموذج ستيرنبرغ (Sternberg) للذكاء البشري (IQ) بأنه ركز على جانب من الذكاء الروحي (SQ)، من خلال إحتواءه على مزيج من القدرات التحليلية والعملية والإبداعية، حيث توظف القدرات الإبداعية لدى الأفراد في جميع أبعاد الذكاء الروحي وبدراجات متفاوتة.

وعن حلول مهارة الوعي كأكثر مهارات الذكاء الروحي ارتباطًا بحل المشكلات الإبداعي فيمكن تفسير ذلك لما يؤكده إيمونز إلى أن ارتفاع حالة الوعي والإدراك يساعد وبشكل كبير على حل المشكلات، كما يشير تريفنجر وزملائه (Treffinger, Isaksen & Dorval, 2002) إلى أن الوعي الذاتي يساعد على فهم المشكلة والإحساس بها، من خلال تلمس الميول والاهتمامات، وإدراك التحديات، واعتماد نقطة البداية أو الهدف العام والبحث عن الحلول، والتنبؤ ووضع الفرضيات، كما يساعد الوعي الذاتي على تحديد المشكلة الحقيقية والأكثر أهمية، من خلال الصياغة المحددة والدقيقة لها، وتعريفها بشكل واضح ومن ثم تحديد أي البيانات والمعلومات يبدو الأصلح لفهم طبيعتها.

وبالتالي فإن مستوى الذكاء الروحي المتقدم يزيد من الوعي الذاتي، والسلام والتناغم الداخلي، ويقود الحكمة والبصيرة، مما يؤدي إلى توسع الفهم واتساع الأفق، والنظر إلى جوانب المشكلة من إتجاهات وزوايا مختلفة، وبالتالي القدرة على حلها بطرق إبداعية، وهذا ما كشفت عنه نتائج الدراسة الحالية.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة إبراهيمي وآخرون (Ebrahimi et.al,2010) والتي أظهرت وجود علاقة إرتباطية موجبة بين الذكاء الروحي ومهارة المرونة التي تعد أحد المهارات الرئيسية للإبداع والتفكير الإبداعي.

ثالثًا:- مناقشة نتائج السؤال الثالث:

أظهرت النتائج المتعلقة ببحث مستوى الذكاء الروحي وفقًا لمتغيري الجنس والصف الدراسي عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين الجنسين في مستوى الذكاء الروحي في الدرجة الكلية للمقياس وفي المهارات الفرعية، بينما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في الدرجة الكلية للمقياس وفي المهارات الفرعية تعزى لمتغير الصف الدراسي ولصالح الصف الأول الثانوي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الذكاء الروحي تعزي للتفاعل بين متغيري الجنس والصف الدراسي.

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الذكاء الروحي لتماثل ظروف التنشئة الاجتماعية والدينية التي يتعرض لها كلا الجنسين، والتشابه بين البيئة المدرسية للطلبة الموهوبين الذكور، والطالبات الموهوبات الإناث، فما يقدم لأحدهما من أنشطة وبرامج متنوعة وتمايز في طرق التعليم، يقدم للآخر وبفرص متساوية. كما أن التفاعل مع الوسائل الحديثة ليس محصورًا على جنس دون الآخر، فكلاهما يملك نفس الفرص والظروف في ذلك. وهنا يمكن الإشارة إلى تؤكده نظرية هورن وكاتل (Horn & Cattels) للذكاء على أن الذكاء المتبلور يقدم مفاهيم الذكاء الروحي على أنها تلك التي يتم تعلمها في التربية، ومن خلال المواقع الثقافية، كما أن المصدر الرئيس للقدرات المتبلورة يكمن بثقافة الفرد (King, 2008). وفي ذات السياق تؤكد كلًا من آرام ودرير (Amram & Dryer, 2007) على أن الذكاء الروحي يهتم بطرق اكتساب الصفات وتنميتها، من خلال البيئة المحيطة، وهذا مما يشير إلى أن أسلوب التفكير المتبع لدى الجنسين في التعامل مع المواقف الروحية متشابه، وذلك إذا ما نشئوا في نفس الظروف البيئية والثقافية، وتعرضوا لذات الخبرات.

ويمكن أيضًا تفسير عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الذكاء الروحي إلى عدم اختلاف الأفراد الموهوبين من الجنسين في الخصائص والسمات التي تتعلق في الجوانب الروحية، ومن ذلك ما تشير إليه كلارك (Clark,2002) في تميز الطفل الموهوب من الجنسين بقدرة مبكرة في الاتجاه التقويمي نحو الذات والآخرين، وشدة الوعي الذاتي، ومستويات متقدمة من الحس الأخلاقي.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراستي خورشيدي وعبادي (Khorshidi & Ebaadi, 2012. والربيع (٢٠١٣) واللتين أظهرتا عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الذكاء الروحي، بينما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراستي أرنوط (٢٠٠٧) وفري مان وآخرون (Freeman ,et al, 2011) واللتين أظهرتا تفوق الإناث على الذكور.

وعن وجود فروق في مستوى الذكاء الروحي ولصالح طلبة الصف الأول الثانوي، وهذه النتيجة تشير إلى أن مستوى الذكاء الروحي ينمو ويتطور بالتقدم في المرحلة العمرية والمرحلة الدراسية، وينظر لهذه النتيجة بأنها منطقية على اعتبار ارتباط الذكاء الروحي بجوانب إنتاج المعنى الذاتي، والوعي المتسامي، وبالجوانب غير المادية والجوانب المجردة، فالفرد بالتقدم بالعمر يصبح أكثر قدرة على فهم هذه الجوانب وإدراكها. وهذا ما تؤكده نظرية بياجيه (Piaget) للنمو المعرفي والتي تشير إلى أن الفرد ينمو و يتطور حسب مراحل أربع متتالية هي: الحس حركية، وما قبل العمليات، والعمليات المادية، ثم العمليات المجردة.

ويرتبط الذكاء الروحي بالقدرة على الدخول والخروج في حالات عميقة من الوعي والإدراك الروحي، وبالقدرة على إنتاج المعنى الذاتي، والقدرة على التفكير التحليلي، وبقدرات: الحدس، والبصيرة، والحكمة، والوعي الداخلي العالي والتسامي، والتبصر بمستويات متنوعة من الشعور، وحل قضايا ومسائل وجودية، والاعتماد على الجوانب غير المادية، وعلى التفكير الوجودي الناقد،

والقدرة على البقاء في حالات عالية من تركيز (Emmons, 2000; Vaughan, 2002; Nasel, 2004; King, 2008). وتعتقد الباحثة أن لعوامل النضج والخبرة أثر ايجابي على مستوى هذه القدرات لدى الفرد الموهوب، وبالتالي فإن الموهوب في مرحلة المراهقة المتوسطة هو أكثر قدرة على فهم وإدراك هذه الجوانب والقدرات المتعددة والمرتبطة بالذكاء الروحي، بالمقارنة مع الموهوب في مرحلة المراهقة المبكرة. وهذا ما يفسر أيضًا تفوق طلبة الصف الأول الثانوي في مستوى الذكاء الروحي، والذي توصلت له الدراسة الحالية.

ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى الذكاء الروحي تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس والصف الدراسي إلى تشابه التنشئة الدينية التي يتعرض لها كلا الجنسين، كما أن أساليب التدريس التي يتبعها المعلمين والمعلمات في الصفين الأول المتوسط والصف الأول الثانوي متشابهة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات التي كشفت عن نمو مستوى الذكاء الروحي بالتقدم بالمرحلة الدراسية أو العمرية مثل دراسات آرام ودرير (Amram & Dryer, 2007)، وأرنوط (٢٠٠٧)، والضبع (٢٠١١). بينما تختلف مع دراسات أخرى كشفت عدم وجود أثر للعمر أو للمرحلة الدراسية على مستوى الذكاء الروحي كدراسة شعباني (Shabani,2010).

رابعًا:- مناقشة السؤال الرابع:

أظهرت النتائج المتعلقة ببحث الفروق في مستوى مهارة الحل الإبداعي للمشكلات وفقًا لمتغيري الجنس والصف الدراسي، عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين الجنسين، ووجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) لصالح طلبة الصف الأول الثانوي في الدرجة الكلية للمقياس وفي جميع المهارات الفرعية باستثناء مهارة

الأصالة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى مهارة الحل الإبداعي للمشكلات تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس والصف الدراسي.

وتعزو الباحثة عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى مهارة الحل الإبداعي للمشكلات إلى تشابه البيئة المدرسية للطلبة الموهوبين الذكور، والطالبات الموهوبات الإناث، فما يقدم لأحدهما من مناخ مدرسي أكثر حريةً وأقل قيود، وبيئة صفية غنية بالمثيرات، وأنشطة وبرامج متنوعة، فهو يقدم للآخر وبفرص متساوية، كما أن الثورة المعلوماتية والتقنية الهائلة التي يعيشها العالم اليوم جعلت إمكانية الاستفادة منها ليس محصور على جنس دون الآخر.

ويمكن أيضًا تفسير عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى مهارة الحل الإبداعي للمشكلات إلى تماثل الموهوبين من الجنسين في الخصائص والسمات التي تتعلق بالمهارات الفرعية لمقياس الحل الإبداعي للمشكلات، ومن ذلك ما تشير إليه كلارك (Clark,2002) بتميز الطفل الموهوب من الجنسين بنمو لغوي ولفظي، وقدرة عالية على التبرير والتفسير، والمقارنة وإدراك أوجه الشبة والاختلاف، ورؤية العلاقات بين الأفكار والموضوعات، وقدرة على استخدام التفكير المتشعب وتوليد أفكار وحلول أصيلة، وقدرة مبكرة على تأجيل الإغلاق بمعنى تجنب الأفكار المتسرعة أو غير الناضجة. كما يؤكد عدد من الباحثين ومنهم تورانس (Torrance) ويونغ (Young) إلى عدم وجود فروق واضحة بين الجنسين في الإبداع وفي مهارات التفكير الإبداعي (السلامة،٢٠١٤). وتشير نتائج العديد من الأبحاث والدراسات التي بحثت الفروق بين الجنسين في الإبداع والتفكير الإبداعي، إلى عدم وجود اختلافات واضحة بينهما (أبو جادو،٢٠٠٣).

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج عدد من الدراسات التي أظهرت عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى مهارة الحل الإبداعي للمشكلات مثل دراستي أبو جادو (٢٠٠٣)، وفولك (Volic, 2006). بينما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات التي كشفت عن تفوق

الإناث على الذكور في مستوى مهارة الحل الإبداعي للمشكلات مثل دراسات: عبد الله (٢٠٠٨) والزهيمي (٢٠١٠)، والشهري (٢٠١٤).

وحول تفوق طلبة الصف الأول الثانوي في الدرجة الكلية لمقياس الحل الإبداعي للمشكلات وفي جميع المهارات الفرعية باستثناء مهارة الأصالة، فيمكن تفسير ذلك على ضوء نموذج بلوم (Bloom) لمستويات التفكير، وهو من أشهر النماذج التي تصف مستويات الأداء الإدراكي، وتعتبر مهارات التحليل، والتركيب، والتقييم هي المستويات العليا من الأنموذج، وتعتقد الباحثة أن قدرات التحليل والتركيب والتقويم لدى الموهوب في فترة المراهقة المتوسطة أعلى مستوىً وأكثر نضجًا، وحيث يتطلب الإجابة على فقرات المقياس بمهاراته الست نوعًا من التفكير التحليلي التقييمي، فذلك يفسر تفوق طلبة الصف الأول الثانوي.

وفي السياق ذاته يشير كلًا من ديفز و ريم (Davis & Rimm, 2011) إلى تطور طبيعة العمليات المعرفية لدى الموهوب بالتقدم خلال فترة المراهقة، فيصبح أكثر قدرة على التركيز، ويزداد لديه مدى الانتباه وتطول مدته، وتنمو لديه القدرة على التنبؤ بالمستقبل، والحكم على المواقف، وحل المشكلات، ويبدأ الإدراك لديه بالتطور والانتقال من المستوى الحسي المباشر إلى المستوى المعنوي المجرد، وتزداد لدية القدرة على فهم العلاقات بين الأشياء والربط فيما بينها. وهذا يفسر أيضًا تفوق طلبة الصف الأول الثانوي في مهارة الحل الإبداعي للمشكلات والذي توصلت إليه الدراسة الحالية.

كما تعزو الباحثة عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى مهارة الحل الإبداعي للمشكلات تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس والصف الدراسي إلى تشابه البيئة الصفية والمدرسية التي يتعرض لها كلا الجنسين، كما يتعرض الطلبة الموهوبون في الصفين الأول المتوسط والأول الثانوي لذات البرامج والأنشطة، وتشابه طرق وأساليب التعليم المقدمة لهم.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج عدد من الدراسات التي كشفت عن نمو مستوى مهارة الحل الإبداعي للمشكلات بالتقدم في العمر أو في المرحلة الدراسية مثل دراستي عبد الله (٢٠٠٨)، والشهري (٢٠١٤). بينما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج عدد من الدراسات التي كشفت عن عدم وجود أثر للعمر أو المرحلة الدراسية في مستوى مهارة الحل الإبداعي للمشكلات كدراسة شو ويي لن (Cho & YI Lin,2011).

التوصيات:

على ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، تتقدم الباحثة بالمقترحات والتوصيات التالية:

- الاهتمام بالتنشئة الدينية وبالجوانب الروحية للطلبة الموهوبين لا سيما في مرحلة المراهقة المبكرة، من خلال المناهج والبرامج المقدمة لهم، وجعلها تضمن أنشطة وتطبيقات لتنمية الوعي والإدراك، والتركيز على فهم المقاصد من الفرائض والعبادات، والوعي العميق بها وبأهميتها وبمغزاها وأثرها على النفس والروح، وعلى السلوك، وبالتالي تنمية الذكاء الروحي لدى الطلبة الموهوبين.
- إجراء مزيد من الدراسات حول الذكاء الروحي لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية، وبحث مدى علاقته بمتغيرات وسمات تميز الطلبة الموهوبين مثل: التفكير الناقد، التفكير المجرد، التفوق الأكاديمي ... ، إلخ.
- العمل على تضمين مناهج الموهوبين لاستراتيجيات حل المشكلات بطرق مبتكرة، ووضع برامج تدريبية مباشرة لتنمية مهارة الحل الإبداعي المشكلات لدى الطلبة الموهوبين.
- إجراء مزيد من الدراسات حول مهارة الحل الإبداعي للمشكلات وبحث طبيعة العلاقة الارتباطية بينها وبين أنواع أخرى من الذكاءات الإنسانية لدى الطلبة الموهوبين.

المراجع والمصادر :

أولاً: المراجع العربية:-

- أبو جادو، محمود(٢٠٠٣). **أثر برنامج تعليمي مستند إلى نظرية الذكاء الناجح في تنمية القدرات التحليلية والإبداعية والعملية لدى الطلبة المتفوقين عقليا.** أطروحة دكتوراه، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- أبو جادو، صالح ونوفل، محمد (٢٠١٠). **تعليم التفكير- النظرية والتطبيق**، دار المسيرة، الأردن.
- أبو نواس، لينا (٢٠٠٧). **برامج إدارات ومؤسسات رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
- أرنوط، بشرى (٢٠٠٧). الذكاء الروحي وعلاقته بسمات الشخصية لدى عينات عمرية مختلفة، **مجلة كلية التربية بنها**، مصر، ١٧ (٧٢)، ١٢٤-١٩٠.
- الأعسر، صفاء. (٢٠٠٠). **الإبداع في حل المشكلات**. دار قباء، القاهرة، مصر.
- الثقفي، محمد (٢٠١٢). **الاحتراق النفسي وعلاقته بالذكاء الروحي ومفهوم الذات لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة الطائف.** رسالة ماجستير غير منشوره، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة، السعودية.
- جروان، فتحي (٢٠١١). **الموهبة والتفوق والإبداع**، دار الفكر، الأردن.
- جروان، فتحي (٢٠١٢). **تعليم التفكير- مفاهيم وتطبيقات**، مكتبة الفلاح، العين. الإمارات.
- الجهني، صالح (٢٠١٢). **فاعلية برنامج تدريبي مبني على نظرية الحل الإبداعي للمشكلات تريز (TRIZ) في تنمية مهارة اتخاذ القرار لدى الطلبة الموهوبين في محافظة جدة.** رسالة ماجستير غير منشورة جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.

- دليل الإدارة العامة لرعاية الموهوبين (٢٠٠٥). الرياض: وزارة التربية والتعليم السعودية، الإدارة العامة لرعاية الموهوبين.
- الربيع، فيصل (٢٠١٣). الذكاء الروحي وعلاقته بالجنس ومستوى التحصيل لدى طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك بالأردن. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، ٩ (٤)، ٣٥٣-٣٦٤.
- رعاية الموهوبين (٢٠٠٢). القواعد التنظيمية. الرياض: وزارة التربية والتعليم السعودية، الإدارة العامة لرعاية الموهوبين.
- الزعبي، أحمد (٢٠١٢). **العلاقة بين مهارات ماوراء المعرفة وحل المشكلات الإبداعي لدى طالبات كلية الأميره عالية الجامعية**، دراسة قيد النشر.
- الزهيمي، حمد (٢٠١٠). **فاعلية استخدام استراتيجية الحل الابتكاري للمشكلات في تنمية القدرة على حل المشكلات الهندسية لدى طلاب الصف التاسع**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك.
- السلامة، مروان (٢٠١٤). **التفكير الرياضي وعلاقته بمهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في مدينة الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.
- السيف، مبارك (١٩٩٩). **دور الإدارة المدرسية في رعاية الطلاب الموهوبين بين الواقع والمأمول رسالة دكتوراة غير منشورة**، جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض.
- الشهري، عبدالعزيز (٢٠١٤). **العلاقة بين المهارات القيادية وحل المشكلات الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك في المملكة العربية السعودية.** رسالة ماجستير غير منشورة جامعة البلقاء التطبيقية، البلقاء، الأردن.

- الضبع، فتحي (٢٠١٢).الذكاء الروحي وعلاقته بالسعادة النفسية لدى عينة من المراهقين والراشدين. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)**، ٢٩(١)، ١٣٧-١٧٦.
- عبدالله، شادية (٢٠٠٨). **مدى اكتساب طلبة الصف السادس والثامن والعاشر الأساسي في مدارس مديريات تربية عمان لمهارات الحل الإبداعي للمشكلات وأثره على كل من مهارة اتخاذ القرار والدافعية المعرفية.** رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان.
- عكاشه، محمود وسرور، سعيد والمدبولي، رشا (٢٠١١). تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى معلمي العلوم وأثرة على أداء تلاميذهم. **المجلة العربية لتطوير التفوق**، ٢، ١٧- ٦٠.
- العناني، حنان (٢٠١١). **تنمية المفاهيم الاجتماعية والأخلاقية والدينية في الطفولة المبكرة.** عمان ، دار الفكر.
- اللالا، صائب كامل علي (٢٠٠٩). **فاعلة برنامج تدريبي مستند إلى نموذج تريفنجر في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى أطفال الروضة في الأردن.** أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- ملحم، سامي.(٢٠١٣). **علم نفس النمو** . عمان ، دار الفكر.

ثانيًا: المراجع باللغة الإنجليزية:-

- Amram, Y.(2007). ***The Seven Dimensions of Spiritual Intelligence: An Ecumenical, Grounded Theory***, Paper Presented at the 115th Annual Conference of the American Psychological Association San Francisco, CA August 17-20, 2007
- Amram, Y& Dryer, C. (2007). ***Integrated Spiritual Intelligence Scale: The Development and Preliminary Validation of the Integrated Spiritual Intelligence Scale (ISIS)***,Working Paper presented to Institute of Transpersonal Psychology Palo Alto, CA, 30-7.

- Benjamin, G. (2013).***THE INFLUENCE OF DIVERGENT AND CONVERGENT PROBLEM CONSTRUCTION PROCESSES ON CREATIVE PROBLEM SOLVING***. PHD Thesis, the University of Nebraska, USA.
- Cho&Yi Lin, (2011***). Influence of family processes, motivation, and beliefs about intelligence on creative problem solving of scientifically& Cho, S. Talented individuals***. Roeper Review, 33, 46-58.
- Clark, B. (2002). ***Growing Up Gifted (6th ed)***. Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
- Covey, S. (1999): ***Seven habits of highly effective people*** .New York, Simon &Schuster.
- Culliford, L. (2002): ***Spiritul care and psychiatric treatment: An introduction. Advances in Psychiatric Treatment***, Vol.8, PP.249-258.
- Davis, G., & Rimm, S. (2011). ***Education of the gifted and talented*** (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Davis s, G. (1998). ***Creative problem solving model***. Retrieved . From: www.members.ozemail.com.arlcaveman/ creative/Brain/eps.htm
- Dhar. N. Datta. U. & Nandan. D. (2008). ***Importance of Spiritual Health in Public Health Systems of India Health and Population-Perspectives and Issues.*** 31(3). 204-211.
- Ebrahimi, A., Keykhosrovani, M., Dehghani, M., & Javdan, M., (2012). Investigation the relationship between resiliency, spiritual intelligence and mental health of a group of undergraduate students. ***Life Science Journal***, 9(1), 67-70.
- Emmons, R, (2000).Is Spirituality an Intelligence? Motivation, Cognition and the Psychology of Ultimate Concern***, International Journal for the Psychology of Religion***,10(3) 3-27.
- Freeman & Hayes & Grant &Gordon (2011). Relationship between Intelligence Spiritual and the Personal Patterns among College Students, ***Counselor Education and Supervision***,46 (4), 254-265.
- Gardner, H. (1999). ***Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century.*** New York: Basic Books.

- Gardner, H. (2000). A Case Against Spiritual Intelligence. ***THE INTERNATIONAL JOURNAL FOR THE PSYCHOLOGY OF RELIGION***, 10(1), 27–34.
- Gupta, G. (2012). Spiritual intelligence and emotional intelligence in relation to self-efficacy and self-regulation among college students. ***International Journal of Social Sciences & Interdisciplinary***. Research, 1(2), 60-69.
- Isaksen, S., Treffinger, D. (1985). ***Creative problem solving***. Basic course, Buffalo, New York: Barely Limited.
- Khorshidi, A., & Ebaadi, M. (2012). Relationship between spiritual intelligence and jop satisfaction. ***Journal of Applied Environmental and Biological Sciences***, 2(3), 130-133.
- King. D. B. (2008). ***Rethinking clams of spiritual intelligence: A definition. Model. & measure***. Unpublished master's thesis. Trent University. Peterborough. ON. Canada.
- Kobe, L. M. (2002). Computer- ***Based Creativity Training the Creative Process.*** Dissertation Abstract International, 62(8): 3835.
- Loebmann, A. (2002). The TRIZ-Methodology - an always ongoing innovative cycle, ***The TRIZ Journal***, March 2002. Available online : http://www.triz-journal.com/archives/2002/03/d/index.htm.
- Loraine,Th.& David, B .(2003). Creative and Problem Solving, Retrievd (8/2014) from: http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=6&hid=15&sid.
- Luizcarlos, C. (2003) "***The" Ultimate Meaning "of Viktor Frankl". A Demonstration Project in Partial Fulfillment of Requirements for Diplomat Educator/ Administrator Credential***. Vienna: Viktor Frankl Institute of Logo therapy PRESS.
- Mamin, M.(2008). Spiritual Intelligence in Executive Coaching. ***CPCP Final Research Paper, International Coach Academy.***
- Mayer. J. (2000). Spiritual Intelligence or Spiritual Consciousness? ***The International Journal for the Psychology of Religion***, 10 (1), 47-56.
- Mitchell, W. Kowalik, T. (1999). ***Creative problem solving***. Retrieved February2,2005,from: *http://ceo.binghamton,edu/kowalik/docs/creativprob/emsolving.pdf*.

- Nasel, D. (2004). ***Spiritual orientation in relation to spiritual intelligence: a new Consideration of Traditional Christianity and New Age/Individualistic Spirituality.*** Unpublished Doctoral Dissertation, University of South Australia: Australia, AUS.
- Plsek, P. (1997). Creativity, Innovation, and Quality. Wisconsin: Quality Press.
- Renzulli, J. (2012). Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach. Gifted Child Quarterly. 56(3) 150 –159
- Shabani, J. & ET. al (2010).Age as Moderated Influence on the Link of Spiritual Intelligence and Emotional Intelligence With Mental Health in High School Students***, Journal of American Science***,6 (11).
- Sisk, D. A &Torrance, E.P. (2008). ***Spiritual Intelligence: Developing Higher Consciousness,*** Buffalo, N. Y., Creative Education Foundation Press. 6(11).
- Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity***. Creativity Research Journal***,*18*(1),87-98.doi: 10.1207/s15326934crj1801_10.
- Teichmann, M.: Murdvee, M., &Saks, K. (2006): Spiritual needs and quality of life in Estonia. Social indicators Research, 76, 147-163.
- Torrance, E. & Safter, H. (1999). ***Making the creative Ieap beyond***. NY Buffalo: creative Education Foundation press.
- Treffinger, D. Isaksen, S. &Dorval, B. (2002). Creative problem solving (CPS), a contemporary framework for managing solving***. Jornal of Creative Behavior***, *27(3), 149-16.*
- Treffinger, D. & Selby, E. & Isaksen, S. (2008). Understanding individual problem solving style: A key to learning and applying creative problem solving. ***Journal of Learning and Individual Differences***, 18 (4), 390-401.
- Vaughan, F. (2002). What is Spiritual Intelligence***?. Jownal of Humanistic Psychology***, 42 (2),16-33.
- Volic, V. (2006). **Gifted children group work in education and leadership**, 28 (3), 175-178.
- Woods, B.(1997). ***Discovring Pychology***, London, Hodder and Stoughton.
- Zohar, D., & Marshall, I. (2000). ***SQ: Connecting with our spiritual Intelligence***. New York: Bloomsbury

الملاحـــق

ملحق (١)

مقياس الذكاء الروحي (الصورة الأولية)

عزيزي الطالب / الطالبة الموهوبين يديك مقياس يهدف إلى قياس الذكاء الروحي لديك،،،

وهو عبارة عن مجموعة من العبارات التي تعبر عن مواقف يمكن أن توجد لدى أي فرد، ويمكن أن تكون موجودة لديك أحيانًا، والمرجو منك قراءتها بدقة، ومن ثم اختيار البديل الذي يناسبك من بدائلها وذلك بوضع علامة (✓)، علمًا أن إجابتك لن يطلع عليها أحد سوى الباحثة وسوف تستعمل لأغراض البحث العلمي فقط، والرجاء التأكد من الإجابة على كل الفقرات قبل تسليم الاستبيان.

اسم الطالب/ الطالبة : ....

الجنس : ☐ ذكر ☐ انثى

المدرسة : .... **الصف :** ....

ت	الفقـرات	تنطبق كثيرًا	تنطبق أحيانًا	تنطبق نادرًا	لا تنطبق
١	أفقد السيطرة على أفكاري ومشاعري عندما أعمل وأتحدث مع الآخرين.				
٢	استرشد بإلهامي وحدسي عند اتخاذي للقرارات الهامة في حياتي.				
٣	انتبه لأحلامي واتخذها نبراسا ومرشد لي في حياتي.				
٤	ادراكي أن الحياة لا تسير على وتيرة واحدة يجعلني قادرا على مواجهة المشكلات اليومية.				
٥	لا استطيع إدراك إلا الجوانب المحسوسة فقط من جسدي.				
٦	الوعي العميق الصادق يسمح لعقلي أن يصل للحقيقة دون عناء.				

٧	اری القضايا والخيارات اكثر وضوحا حينما أكون في حالة عالية من الوعي والإدراك.				
٨	عندما تتعقد الأمور من حولي لا استطيع المحافظة على سلامي الداخلي.				
٩	انا على وعي للضمير والحكمة التي بداخلي واعتبره مرشدًا لي في حياتي.				
١٠	أستطيع بسهولة الدخول في حالات عميقة من التركيز والوعي.				
١١	اعيش واعمل وانا واعيا بحقيقة الفناء.				
١٢	حياتي هبة من الله وتستحق أن أعيش كل لحظة فيها.				
١٣	حياتي نظامية ومستقرة ومسالمة.				
١٤	لا أهتم بتخصص أوقات يومية وأسبوعية للترفيه عن نفسي.				
١٥	عند مواجهتي لمشاكل الحياة اليومية اعتمد على الثقة والإيمان العميق بالله .				
١٦	اشعر بالامتنان لكثرة الأشياء الإيجابية في حياتي.				
١٧	لا اشعر بالاستقرار والسلام الداخلي.				
١٨	أستعين بالأماكن والأشياء التي تذكرني بحكمة الخالق سبحانه وتعالى وعظمته.				
١٩	ألاحظ وأقدر الجمال في كل شيء أفعله.				
٢٠	لا أشعر بالحرية حينما يتاح لي خيارات قليلة.				
٢١	أعيش في انسجام وتناغم مع الكون والطبيعة من حولي.				
٢٢	اخصص لنفسي اوقات يومية واسبوعية اعيش فيها مع الطبيعة.				
٢٣	في انشطتي اليومية اجعل هدفي متضامنًا مع ما يريده أو يحتاج إليه الآخرين في العالم.				
٢٤	دائما اشعر بأني لا استطيع تحديد الغرض والسبب لحياتي.				
٢٥	مقدرتي لإيجاد معنى وهدف في الحياة يساعدني على				

	التكيف مع المواقف العصيبة.				
٢٦	اعمالي التي أقوم بها لا تتفق مع اهدافي في حياتي.				
٢٧	اشعر ان عملي هو تعبير عن الحب.				
٢٣	اتخذ العظة والعبرة من المحن والآلام التي تواجهني في حياتي.				
٢٤	أشعر بقيمة كل ما أفعله بالنسبة للآخرين.				
٢٥	حين أمر بتجربة فاشلة، اظل غير قادر على الاستفادة منها مستقبلًا.				
٢٦	في أوقات المحن والشدائد ألجأ للدعاء والابتهال لله سبحانه وتعالي.				
٢٧	اتخاذي للقرارات الهامة في حياتي لا ينسجم مع هدفي وغايتي في حياتي.				
٣٣	العمل بالنسبة لي شئ مقدس.				

ملحق (٢)

مقياس الذكاء الروحي (الصورة النهائية)

عزيزي الطالب/ الطالبة الموهوبين يديك مقياس يهدف إلى قياس الذكاء الروحي لديك،،،

وهو عبارة عن مجموعة من العبارات التي تعبر عن مواقف يمكن أن توجد لدى أي فرد، ويمكن أن تكون موجودة لديك أحيانًا، والمرجو منك قراءتها بدقة، ومن ثم اختيار البديل الذي يناسبك من بدائلها وذلك بوضع علامة (✓)، علمًا أن إجابتك لن يطلع عليها أحد سوى الباحثة وسوف تستعمل لأغراض البحث العلمي فقط، والرجاء التأكد من الإجابة على كل الفقرات قبل تسليم الاستبيان.

اسم الطالب/ الطالبة : ....

الجنس : ☐ ذكر ☐ أنثى

المدرسة : .... **الصف :** ....

ت	الفقرات	تنطبق كثيرًا	تنطبق أحيانًا	تنطبق نادرًا	لا تنطبق
١	كثيرًا ما أفقد السيطرة على أفكاري ومشاعري عندما أعمل وأتحدث مع الآخرين.				
٢	استرشد بإلهامي وحدسي عند اتخاذي للقرارات الهامة في حياتي.				
٣	إدراكي أن الحياة لا تسير على وتيرة واحدة يجعلني قادرًا على مواجهة المشكلات اليومية.				
٤	أستطيع إدراك الجوانب المحسوسة فقط من جسدي دون الجوانب الأخرى.				
٥	الوعي العميق الصادق يسمح لعقلي أن يصل للحقيقة دون عناء.				

ت	الفقرات	تنطبق كثيرًا	تنطبق أحيانًا	تنطبق نادرًا	لا تنطبق
٦	كثيرا ما أرى القضايا والخيارات أكثر وضوحًا حينما أكون في حالة عالية من الوعي والإدراك.				
٧	لا أستطيع السيطرة على توازني وسلامي الداخلي حين تتعقد الأمور من حولي.				
٨	أنا على وعي للضمير والحكمة التي بداخلي واعتبره مرشدًا لي في حياتي.				
٩	أستطيع بسهولة الدخول في حالات عميقة من التركيز والوعي.				
١٠	حياتي هبة من الله تستحق أن أعيش كل لحظة فيها.				
١١	لا أهتم بتخصص أوقات يومية وأسبوعية للترفيه عن نفسي.				
١٢	أعتمد على الثقة والإيمان العميق بالله عند مواجهتي لمشاكل الحياة اليومية.				
١٣	أشعر بالامتنان لكثرة الأشياء الإيجابية في حياتي.				
١٤	لا أشعر بالاستقرار والسلام الداخلي.				
١٥	أستعين بالأماكن والأشياء التي تذكرني بحكمة الخالق سبحانه وتعالى وعظمته.				
١٦	ألاحظ وأقدر الجمال في كل شيء أفعله.				
١٧	لا أشعر بالحرية حينما يتاح لي خيارات قليلة.				
١٨	أعيش في انسجام وتناغم مع الكون والطبيعة من حولي.				
١٩	في أنشطتي اليومية أجعل هدفي متضامنًا مع ما يريده أو يحتاج إليه الآخرين في العالم.				

ت	الفقرات	تنطبق كثيرًا	تنطبق أحيانًا	تنطبق نادرًا	لا تنطبق
٢٠	كثيرًا ما أشعر بأني لا أستطيع تحديد الغرض والسبب لحياتي.				
٢١	مقدرتي على إيجاد معنى وهدف في الحياة يساعدني على التكيف مع المواقف العصيبة.				
٢٢	أعمالي التي أقوم بها لا تتوافق مع أهدافي في حياتي.				
٢٣	اتخذ العظة والعبرة من المحن والآلام التي تواجهني في حياتي.				
٢٤	أشعر بقيمة كل ما أفعله بالنسبة للآخرين.				
٢٥	حين أمر بتجربة فاشلة، اظل غير قادرًا على الاستفادة منها مستقبلاً.				
٢٦	في أوقات المحن والشدائد ألجأ للدعاء والابتهال لله سبحانه وتعالي.				
٢٧	اتخاذي للقرارات الهامة في حياتي لا ينسجم مع هدفي وغايتي في حياتي.				

ملحق (٣)

مقياس الحل الإبداعي للمشكلات
(الصورة الأولية)

اسم الطالب /الطالبة: ....

اسم المدرسة: ....

الجنس: ◯ ذكر ◯ أنثى

الصف الدراسي : ....

المشكلة الأولى : أحمد وجدته

يعيش أحمد مع والده ووالدته وجدته في بيت صغير، ويعمل أبوه وأمه خارج المدينة، أما جدته فتبقى في البيت فقد فقدت بصرها منذ زمن بعيد، وما زال أحمد يحب الاستماع إلى حكايات جدته دائما لأنه يحبها كثيرا. لكن أحمد أصيب بمرض خطير، وحينما ذهب به والده إلى الطبيب صرف له علاجا وأخبره بأن يتناوله كل مساء بموعد محدد وبمقدار(٧٥) مليمترا، وفي حال تأخر عن الموعد المحدد أو زاد أو نقص عن المقدار فإنه سيتعرض للموت. وفي أحد الأيام تأخر والداه بسبب حادث مروري، وكان هو وجدته فقط في البيت، وهو ملقى على السرير ينتظر الدواء. جدته عمياء لا تستطيع إعطاءه الدواء فلو أعطته أكثر من المحدد قد يموت بسبب زيادة

الجرعة وإن أعطته أقل قد يموت أيضا بسبب تأخر كمية الدواء المحددة لجسمه وإن تركته بلا دواء قد يموت أيضا بسبب تركه للدواء.

آمل منك الإجابة عما يلي :

مم تتكون هذه المشكلة ؟

....

....

....

....

اكتب اكبر عدد ممكن من الحلول لهذه المشكلة ؟

....

....

....

....

اكتب الحل الامثل لهذه المشكلة من بين الحلول التي اخترتها؟

....

....

....

....

اكتب الصعوبات التي تتوقعها عند تنفيذ الحل الذي اخترته؟

....

....

....

....

المشكلة الثانية : خزان الغاز المتسرب

في وسط البلاد يوجد خزان ضخم، ويتم تعبئته بغاز سام وسريع الاشتعال لأغراض تزويد المدينة بالغاز عبر الأنابيب ويعد هذا الغاز مميتا إذا تسرب من الخزان، وفي أحد الأيام وبعد عملية التعبئة اكتشفت أجهزة الإنذار الخاصة بالخزان وجود تسرب من أعلى الخزان. فإذا ترك هذا الغاز يتسرب سيقضى على حياة أهالي المدينة، علماً بأن الخزان مصنوع من نوع خاص من أنواع المعادن التي لايمكن لحامها إلا باستخدام اللهب، وإذا ترك الغاز يتسرب فإنه يتسبب بالموت في المدينة، وإن استخدم اللهب سيحصل انفجار كبير يسبب أيضاً هلا ك الحياة في المدينة.

آمل الإجابة عما يلي :

مم تتكون هذه المشكلة ؟

……………………………………………………………………………

……………………………………………………………………………

……………………………………………………………………………

…………………………………………………………………

اكتب اكبر عدد ممكن من الحلول لهذه المشكلة ؟

……………………………………………………………………………

……………………………………………………………………………

……………………………………………………………………………

…………………………………………………………………

اكتب الحل الامثل لهذه المشكلة من بين الحلول التي اخترتها؟

……………………………………………………………………………

……………………………………………………………………………

……………………………………………………………………………

…………………………………………………………………

اكتب الصعوبات التي تتوقعها عند تنفيذ الحل الذي اخترته؟

……………………………………………………………………………

……………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………

……………………………………………………………………

المشكلة الثالثة : المصباح الثمين

في مختبر العلوم في إحدى الجامعات المشهورة مصباح مضئ وثمين جداً، يبعث بدقة كميات الضوء التي تتناسب مع استخدام هذا المصباح، مهند مشرف هذا المختبر وهو المسؤول عن تشغيل وإغلاق هذا المصباح، في صباح أحد الأيام حضر إلي المختبر فوجد المصباح لا يعمل، وتذكر أنه لم يطفئ المصباح ونتيجة ذلك بقى المصباح مشغلا طوال الليلة الماضية، مما أدى الي تسخين المصباح لدرجة أخذت الشعيرتان الداخليتان للمصباح تندمجان مع بعضهما البعض، من خصائص هذا المصباح أن زجاجه الخارجي رقيق جدا ولا يمكن فتحه تذكر مهند أن أشعة الليزر يمكن أن تفصل الشعرتين عن بعضهما دون الحاجة لفتح المصباح، علماً أن المختبر توجد به جميع الأدوات اللازمة للقيام بهذه المهمة إلا أن استخدام أشعة لليزر بكثافة عالية سيعمل على فصل الشعرتين بنجاح، لكنه في الوقت نفسه سيؤدي إلى كسر الزجاج الرقيق المثبت بإحكام في حين أن استخدام كثافة أقل من أشعة الليزر لن يؤدي إلى كسر الزجاج الخارجي للمصباح لكنه لن يؤدي إلى فصل الشعرتين.

آمل الإجابة عما يلي :

مم تتكون هذه المشكلة ؟

………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………

……………………………………………………………………

اكتب اكبر عدد ممكن من الحلول لهذه المشكلة ؟

………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………

……………………………………………………………………

اكتب الحل الامثل لهذه المشكلة من بين الحلول التي اخترتها؟

....

....

....

....

اكتب الصعوبات التي تتوقعها عند تنفيذ الحل الذي اخترته؟

....

....

....

....

ملحق (٤)

مقياس الحل الإبداعي للمشكلات
(الصورة النهائية)

زمن الإجابة : أربعون دقيقة

اسم الطالب / الطالبة : ....

اسم المدرسة : ....

الجنس : ◯ ذكر ◯ أنثى

الصف الدراسي : ....

المشكلة الأولى: أحمد وجدته

يعيش أحمد البالغ من العمر خمسة أعوام مع والديه وجدته في بيت صغير، ويعمل أبوه وأمه خارج المدينة، أما جدته فتبقى في البيت، فقد فقدت بصرها منذ زمن بعيد، ومازال أحمد يحب الاستماع إلى حكايات جدته دائما لأنه يحبها كثيرا. لكن أحمد أصيب بمرض خطير، وحينما ذهب به والده إلى الطبيب صرف له علاجا وأخبره بأن يتناوله كل مساء بموعد محدد وبمقدار (٧٥) مليمترا، وفي حال تأخر عن الموعد المحدد، أو زاد أو نقص عن المقدار فإنه

سيتعرض للموت. وفي أحد الأيام تأخر والداه بسبب حادث مروري، وكان هو وجدته فقط في البيت، وهو ملقى على السرير ينتظر الدواء. جدته عمياء لا تستطيع إعطاءه الدواء فلو أعطته أكثر من المقدار المحدد قد يموت بسبب زيادة الجرعة وإن أعطته أقل قد يموت بسبب نقص الجرعة ، وإن تركته بلا دواء قد يموت أيضا بسبب تركه للدواء.

آمل الإجابة عما يلي :

- مم تتكون هذه المشكلة ؟

....
....
....
....
....
....
....

- اكتب أكبر عدد ممكن من الحلول لهذه المشكلة ؟

....
....
....
....
....
....
....

- اكتب الحل الأمثل لهذه المشكلة من بين الحلول التي اخترتها؟

....
....
....
....
....
....
....

- اكتب الصعوبات التي تتوقعها عند تنفيذ الحل الذي اخترته؟

....
....
....
....
....
....
....

المشكلة الثانية : خزان الغاز المتسرب

في وسط قرية صغيرة يوجد خزان ضخم ، يتم تعبئته بغاز سام وسريع الاشتعال لأغراض تزويد المدينة بالغاز، وفي أحد الأيام وبعد عملية التعبئة اكتشفت أجهزة الإنذار الخاصة بالخزان وجود تسرب من أعلى الخزان ، وحيث أن الخزان مصنوع من نوع خاص من أنواع المعادن التي لا يمكن لحامها إلا باستخدام اللهب ، فإن لحام الخزان بواسطة اللهب لسد التسرب سيحدث انفجار هائل يقضي على حياة أهالي القرية ، وإن ترك هذا الغاز يتسرب فسيقضى على حياة أهالي القرية ايضا لأنه سام ومميت.

آمل الإجابة عما يلي :

- مم تتكون هذه المشكلة ؟

....
....
....
....
....
....
....

- اكتب اكبر عدد ممكن من الحلول لهذه المشكلة ؟

....
....
....
....
....
....
....

- اكتب الحل الأمثل لهذه المشكلة من بين الحلول التي اخترتها؟

....
....
....
....
....
....
....

- اكتب الصعوبات التي تتوقعها عند تنفيذ الحل الذي اخترته؟

....
....
....
....
....
....
....

المشكلة الثالثة : المصباح الثمين

في مختبر العلوم لإحدى الكليات المرموقة مصباح مضئ وثمين جدًا، يبعث بدقة كميات الضوء التي تتناسب مع استخدام هذا المصباح ، مهند مشرف هذا المختبر وهو المسؤول عن تشغيل وإغلاق هذا المصباح، وفي صباح أحد الأيام حضر إلى المختبر فوجد المصباح لا يعمل، وتذكر أنه لم يطفئ المصباح ، ونتيجة ذلك بقى المصباح مشغلا طوال الليلة الماضية، مما أدى الى تسخين المصباح لدرجة أخذت الشعيرتان الداخليتان للمصباح تندمجان مع بعضهما البعض، ومن خصائص هذا المصباح أن زجاجه الخارجي رقيق جدا ولا يمكن فتحه ، تذكر مهند أن أشعة الليزر يمكن أن تفصل الشعرتين عن بعضهما دون الحاجة لفتح المصباح، علما أن المختبر توجد به جميع الأدوات اللازمة للقيام بهذه المهمة، إلا أن استخدام أشعة الليزر بكثافة عالية سيعمل على فصل الشعرتين بنجاح، لكنه في الوقت نفسه سيؤدي إلى كسر الزجاج الرقيق المثبت بإحكام، في حين أن استخدام كثافة أقل من أشعة الليزر لن يؤدي إلى كسر الزجاج الخارجي للمصباح لكنه لن يؤدي إلى فصل الشعرتين.

آمل الإجابة عما يلي :

- مم تتكون هذه المشكلة ؟

....
....
....
....
....
....
....

- اكتب اكبر عدد ممكن من الحلول لهذه المشكلة ؟

....
....
....
....
....
....
....

- اكتب الحل الأمثل لهذه المشكلة من بين الحلول التي اخترتها؟

....
....
....
....
....
....
....

- اكتب الصعوبات التي تتوقعها عند تنفيذ الحل الذي اخترته؟

....
....
....
....
....
....
....

انتهت الأسئلة

ملحق (٥)

أعضاء محكمي مقياسي الذكاء الروحي والحل الإبداعي للمشكلات

اسم المحكم	التخصص	الدرجة العلمية	جهة العمل
١) أ. د. عفاف الطيب	قياس وتقويم	أستاذ	جامعة الجوف
٢) د. سهى محمد هاشم الحسن	تربية خاصة	أستاذ مشارك	الجامعة الهاشمية
٣) د. أحمد محمد الزعبي	علم النفس التربوي	أستاذ مشارك	جامعة البلقاء التطبيقية
٤) د. عبد الله عيد الهباهبة	قياس وتقويم	أستاذ مساعد	جامعة البلقاء التطبيقية
٥) د. نايفة حمدان الشوبكي	إرشاد نفسي وتربوي	أستاذ مساعد	جامعة البلقاء التطبيقية
٦) د. محمد عبد العزيز العقيل	طرق تدريس العلوم	أستاذ مساعد	مدير إدارة تعليم الموهوبين بمنطقة الرياض
٧) د. مروان زايد البطاينة.	علم النفس التربوي	أستاذ مساعد	جامعة الملك سعود
٨) د. خالد محمد الغامدي	تربية خاصة (موهوبين)	أستاذ مساعد	وزارة التربية والتعليم الأردنية
٩) د. يوسف العايد	تربية خاصة	أستاذ مساعد	مسؤول برامج الموهبة والإبداع في مدارس المملكة – الرياض
١٠) د. واصف العايد	تربية خاصة	أستاذ مساعد	جامعة المجمعة _ السعودية
١١) أ. مروان عبد الله السلامة	موهبة وإبداع	ماجستير	مدرب معتمد – وزارة التعليم السعودية
١٢) أ. فصل عيد الحامد	موهبة وإبداع	ماجستير	جامعة الجوف

ملحق (٦)

المخاطبات والمراسلات الرسمية

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعـــة البلقـــاء التطبيقيـــة
كلية الأميرة عالية الجامعية

Al-Balqa' Applied University
Princess Alia University College



تأسست عام ١٩٩٧

الرقم: ٣.ع.ج/د.ل/٥/١٤٤٣
التاريخ: ....
الموافق: ٢٠٢٣/٦/١٤م



سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية - عمّان



رقم الوارد : ٤٨٣٢
التـاريـخ : ١٤٣٥/٠٨/٢٥
المرفقـات :

السادة الملحقية الثقافية السعودية المحترمين،

تحية طيبة وبعد،،،

أرجو التكرم بتسهيل مهمة ***الطالبة هيفاء حمد عبد العزيز الدعيلج*** ماجستير تخصص الموهبة والإبداع الرقم الجامعي (٥١١١٣١٣٠٠٥٧) لإنهاء البحث الموسوم بـ " الذكاء الروحي وعلاقته بالحل الإبداعي للمشكلات لدى الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية "، ويتطلب ذلك توزيع مقاييس على طلبة مدارس الموهوبين في منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية.

شاكراً حسن تعاونكم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميد الكلية

د. محمد السويلميين



نسخة: – قسم الدراسات العليا.
– قسم علم النفس والتربية الخاصة.

هاتف: ٥٦٨١٥٦٧ – ٥٦٦٦١٨٨ – ٥٦٦٦١٨٩ – ٥٦٥٤٦٤٠ – فاكس (٦-٩٦٢+) ٥٦٨٦٧٤١، ص. ب. ٩٤٢٣٠٣، الشميساني، ص. ب: ٩٨٧٣، اللويبدة، البريد الالكتروني Palia@bau.edu.jo
Tel: (+962-6) 5681567 – 5689269 – 5666188 – 5666189 – 56654640, Fax: (+962-6) 5686741, P. O. Box: 942303, P. O. Box: 9873. Email: Palia@bau.edu.jo

ROYAL EMBASSY OF SAUDI ARABIA
CULTURAL MISSION
AMMAN



سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية
عمان

سعادة مدير إدارة التربية والتعليم بمنطقة الرياض المحترم

١٠٠٦١٩٣١١٢

السلام عليكم ورحمة الله بركاته...وبعد:

إشارة لخطاب جامعة البلقاء التطبيقية رقم ٣ع/٧/٥/١٤٢٣ وتاريخ ٢٣/٠٦/٢٠١٤م (المرفق) والمتضمن طلب تسهيل مهمة الطالبه /**هيفاء حمد عبدالعزيز الدعيلج**، الملتحقه **بجامعة البلقاء التطبيقيه** في تخصص **الموهبه والابداع** لمرحلة **الماجستير** على حسابها الخاص في إجراء بحث ميداني وجمع معلومات تتعلق ببحثها لرسالة الماجستير التي هي بعنوان (الذكاء الروحي وعلاقته بالحل الإبداعي للمشكلات لدى طلبة مدارس الموهوبين في منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية).

آمل التلطف بالنظر في إمكانية تسهيل مهمة المذكورة وموافاتنا بموافقتكم المبدئية حتى نتمكن من استكمال الموافقات النظامية المطلوبة.

وتقبلوا سعادتكم أطيب تحياتي وتقديري،،،

الملحق الثقافي في الاردن



أ.د. محمد بن مفرح بن شبلي القحطاني



سفارة المملكة العربية السعودية
الملحقية الثقافية - عمان

رقم الصادر: ٤١١٨
التاريخ: ١٤٣٥/٠٨/٢٥
المرفقات: ١٠

الرقم: .... التاريخ: .... الموضوع: .... المرفقات: ....

هاتف: ٥٣٧٥٥٥٥ فاكس: ٥٣٣١٤٥٣ ص.ب: ٢٧١٧ عمان ١١٨٢١ الأردن البريد الإلكتروني: www.sacm.org.jo - E-mail:sacmjo@sacm.org.jo
Tel:5375555 Fax: 5331453 P.O.Box. 2717 Amman 11821 Jordan E-mail:sacmjo@sacm.org.jo - www.sacm.org.jo

الرقـم : ٣٥١٨١٢٧٣٩
التاريخ : ١٧/١٠/١٤٣٥هـ
المرفقات : استبانة



المملكة العربية السعودية
وزارة التربية والتعليم
٢٨٠
الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة الرياض
إدارة التخطيط والتطوير

تسهيل مهمة باحث

الاسم		السجل المدني
هيفاء بنت حمد عبدالعزيز الدعيلج		١٠٠٦١٩٣١١٢
العام الدراسي	الدرجة العلمية	الجامعة
١٤٣٦/١٤٣٥ هـ	ماجستير	البلقاء التطبيقية
عنوان الدراسة : **الذكاء الروحي وعلاقته بالحل الإبداعي للمشكلات لدى طلبة مدارس الموهوبين في منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية.**		
عينة الدراسة : الطلاب و الطالبات الموهوبون .		

المكرم مدير/ة مدرسة .... **وفقه الله**

السـلام عليكم ورحمـة الله وبركاته ، وبعد :

بنـاء على تعميم معـالي الـوزير رقـم ٥٥/٦١٠ وتـاريخ ١٤١٦/٩/١٧ هـ بشأن تفويض الإدارات العامة للتربيـة والتعليم بإصدار خطابات السـماح للباحـثين بإجراء البحـوث والدراسـات ، وحيث تقدمت إلينا الباحثة (الموضحة بياناتها أعلاه) بطلب إجراء دراستها ، ونظراً لاكتمال الأوراق المطلوبة نأمل تسهيل مهمتها .

مع ملاحظة أن الباحثة تتحمل كامل المسؤولية المتعلقة بمختلف جوانب البحث ، ولا يعني سماح الإدارة العامة للتربية والتعليم موافقتها بالضرورة على مشكلة البحث أو على الطرق والأساليب المستخدمة في دراستها ومعالجتها.

شاكرين لكم وتقبلوا تحياتي..

مدير إدارة التخطيط والتطوير

سعود بن راشد ال عبداللطيف



صورة لجميع مكاتب التربية والتعليم



Abstract

Spiritual Intelligence and its Relation with Creative Problem Solving of Gifted Students in Saudi Arabia

Prepared by

Haifa Hamad AL-Duaylij

Supervised by

Dr. Hanan Abed Al-Hameed Al-Anani

Associate Professor

The purpose of this study is to investigate Spiritual Intelligence (SQ) and its relationship to the Creative Problem Solving (CPS) among gifted students in Saudi Arabia, the study, also, aimed to reveal the differences in spiritual intelligence and creative problem solving in light of two variables, grade and gender. The study population consisted of all the gifted students at the first Intermediate grade and first secondary grade in Al- Riyadh city, totaling (315) students, including (167) males, and (148) females, who enrolled in the first semester of the academic year (2014-2015).

A cluster random sample consisted of (150) gifted students were drawn from the population of the study, including (80) males and (70) females.

For answering the aim of the study, the scale of (SQ), and the scale of (CPS) were developed by the researcher and applied on the study sample after assuring its validity and reliability.

The findings of the study showed that, the level of (SQ) among gifted students in Al- Riyadh city was medium, Furthermore, the findings showed that there is a positive correlation between (SQ) and (CPS), were the consciousness skill was the most closely associated with (CPS).

The findings showed also, that there weren't a significant differences at (α = 0.05) in (SQ) attributed to gender variable, while there was a significant differences at (α=0.05) in (SQ) attributed to grade variable, in favor of the first secondary geade.

The study also found that there weren’t a significant differences at (α=0.05) in (CPS) attributed to the two variables of gender and grade. And the findings indicated, that there weren’t a significant differences at (α = 0.05) in (SQ) and (CPS) attributed to the integration between gender and grade.

Finally, the study recommended that to pay attention at the Religious Education among gifted students through the curriculum, activities and programs, and make it based on deep consciousness and awareness, and employing strategies for solving problems, and strategies for creative thinking skills, in order to development spiritual intelligence and creative problem solving.

(Keyword: Spiritual Intelligence, Creative Problem Solving, Gifted Students)



Spiritual Intelligence and its Relation with Creative Problem Solving of Gifted Students in Saudi Arabia

Prepared by
Haifa Hamad AL-Duaylij
Supervised by
Dr. Hanan Abed Al-Hameed Al-Anani
Associate Professor

Extended Summary

This study aimed to investigating the relationship between spiritual intelligence and creative problem solving among the gifted students in AL-Riyadh city, according to the two variables of gender and grade through answering the following questions:

1- What is the level of spiritual intelligence among gifted students in the city of Riyadh?

2- Is there any statistically significant relationship correlation at level of significance (0.05 = α) between spiritual intelligence and creative problem solving among gifted students in the city of Riyadh?

3- Are there any statistically significant differences at the level of significance (0.05 = α) in the level of spiritual intelligence among gifted students in the city of Riyadh attributed to the variable gender

(male, female), and variable grade (first intermediate, first secondary)?

4- Are there any statistically significant differences at the level of significance (0.05 = α) in the level of creative problem solving among gifted students in the city of Riyadh attributed to the variable gender (male, female), and variable grade (first intermediate, first secondary)?

The study population consisted of all the gifted students at the first Intermediate grade and first secondary grade in Al- Riyadh city, totaling (315) students, including (167) males, and (148) females, who enrolled in the first semester of the academic year (2014-2015), and the sample consisted of (150) gifted students were drawn from the population of the study, including (80) males and (70) females.

Importance of the Study:

The importance of this study is emerged from the significance of understanding the nature of the spiritual intelligence and the creative problem solving skill among the gifted students, besides investigating the nature of the correlation between them among the gifted students category. The importance of this study can be emphasized in particular through the following points:

First, Theoretical Importance:

- Few studies have examined the subject of spiritual intelligence, considering modern concepts with scarcity of studies which have examined the relationship between spiritual intelligence with

creative problem solving skill, especially those directed to gifted and talented category .

- This study is considered one of the rare Arabic studies, and the only one in Saudi Arabia, which investigated the nature of the relationship between the spiritual intelligence, and creative problem solving skills among the gifted and talented students.
- The present study is a step on the road to scientific research of interest by the spiritual intelligence in the capital of the Kingdom of Saudi Arabia in particular, and doing other studies to examine the relationship between it and the creative solution to the problems. The researcher hopes that the results of this study provide a new addition to the Arabic public libraries in general and libraries in Saudi Arabia in particular which suffer from some deficiencies in the areas of spiritual intelligence.
- The importance of gifted students who are the leaders of the future in achieving economic and social development of their countries.

Second, the Practical Importance:

- Development of spiritual intelligence scale, and a scale for creative problem solving skill, and verify its validity and reliability then use it in future research and studies in the areas of care of the gifted and their creativity.
- The results of this study will introduce suggestions and recommendations with regard to spiritual intelligence and to creative problem solving skills for the gifted in the early teens age, and so for those who in charge of gifted education such as teachers, counselors, parents, leaders, educators, designers of educational programs, those who set curriculum and educational policies directed to the category of gifted. And thus contributes to the development and enrichment

of plans and programs in the areas of care of the gifted and creativity.

Definition of Terms:

Spiritual Intelligence: It is the ability to apply and use the capabilities and characteristics that increase our effectiveness in life and our psychological well-being (Amram & Dryer, 2007). which is defined procedurally as the degree obtained by the gifted student on the spiritual intelligence scale used in this study.

Creative Problem Solving Skill: An organized process in which the individual integrate his skills in solving a new problem with his skills in creative thinking to find new solutions to the problem and evaluated it to reach the optimal solution (Loraine & David, 2003). It is defined procedurally as: the degree which the gifted student gets on the creative problem solving scale which is used in this study.

Definition of the Saudi Ministry of Education for the gifted students: They are the students who have unusual capabilities or outstanding performance better than the rest of their colleagues in one or more areas, as determined by the community, especially in the areas of mental superiority, innovative thinking, educational achievement, special skills and abilities) (Gifted Guide.2005).

Recommendations:

Based on the results of the study, the researcher concludes the following suggestions and recommendations :

- Concentrating on religious upbringing and spiritual aspects of the gifted students, especially in early adolescence, through curricula and programs provided to them, and make it include activities and

applications for the development of self-awareness and cognition, focusing on understanding the purposes of the statutes and acts of worship, and awareness of the deep out and importance and their significance as well as their impact on the soul , spirit, and behavior which develops spiritual intelligence among the gifted students.

- Conducting further studies on the spiritual intelligence of gifted students in Saudi Arabia along and examines its relationship with some features and variables that distinguished the gifted students such as: critical and abstract thinking along with academic excellence ... etc.
- Including the skills of creative problem solving strategies in the gifted students' curriculum besides developing training programs for increasing creative problem solving skills of the gifted students.
- Performing further studies on the creative problem solving skills and discussing the nature of the relationship between them and the connectivity of other types of human intelligences among the gifted students.

References:

First: Arabic references

1) Abu Gado, M. (2003). **Impact of an educational program based on the successful intelligence in the analytical, creative and practical abilities of outstanding students develop mentally theory.** PhD thesis, University of Jordan, Amman, Jordan.

2) Abu Gado, S. (2010). **Education of thinking theory & practice**, Dar Almasreh, Jordan.

3) Abu Nawas, L. (2007). **Departments of programs and institutions for the Gifted** in Saudi Arabia. Unpublished MA Thesis, Umm Al Qura University, Saudi Arabia.

4) Ernot, B. (2007). **Spiritual intelligence and its relationship with the personal characteristics of different age samples**, Journal of the Faculty of Education, Benha, Egypt , pages 17 (72) from 124 to 190.

5) Alaser S. (2000), **Creativity in Solving Problems**, Dar Quba, Cairo, Egypt.

6) Thaqafi, M. (2012). **Burning and its relationship to the spiritual intelligence and self-concept among a sample of teachers in primary school in Taif**, Unpublished MA Thesis, King AbdelAziz University, Jeddah, Saudi Arabia.

7) Jerwan, F. (2011), **Talent and Excellence, Creativity,** Dar AlFiker, Jordan.

8) Jerwan, F. (2012). **Thinking Education concepts and applications**, AlFalah library, Alayeen. UAE

9) Juhani, S. (2012). **Effectiveness based on the theory of creative problem solving Therese training program (TRIZ) in the decision-making skill with Gifted students in the development of Jeddah.** Unpublished MA Thesis Balqa Applied University, Jordan.

10) **General Management Guide for the Gifted** (2005), RIYADH: The Ministry of Education, Saudi Arabia, the General Directorate for the Gifted.

11) Alrabia, F. (2012), **Spiritual intelligence and its relationship to Gender and the level of achievement among students of the Faculty of Education at Yarmouk University in Jordan**, Jordan Journal of Science in Education, 9 (4) 0.353-364.

12) Gifted Care (2002). **Regulatory Rules**, RIYADH: The Ministry of Education, Saudi Arabia, the General Directorate for the Gifted.

13) Al Zoubi, A. (2012). **The relationship between knowledge and creative problem-solving skills to the students of the Faculty of Princess Alia University**, studying under publication.

14) Alzhima, H. (2010). **Effectiveness of usage of innovative strategy solution to the problems in the ability for solving geometry problems with the ninth-grade students' development**, Unpublished MA Thesis, Mu'tah University, Karak.

15) Alsalameh, M. (2014). **Mathematical thinking and its relationship skills with creative thinking among talented students in the city of Riyadh**. Unpublished MA Thesis, Balqa 'Applied University, Jordan.

16) Alseif, M. (1999). **Role of the school management in the care of Gifted students between reality and expectations** Unpublished PhD Thesis, King Saud University, College of Education, Riyadh.

17) Alshheri, A. (2014), **Relationship between leadership skills and solving creative problems among talented students in middle school in Tabuk in Saudi Arabia**. Unpublished MA Thesis Balqa Applied University, Al-Balqa, Jordan.

18) Aldaba, F. (2012) **Spiritual .intelligence and its relationship with psychological happiness among a sample of adolescents and adults**, Arab Studies in Education and Psychology (ASEP), 29 (1), 137-176.

19) Abdullah, S. (2008). **Sixth grade student Comprehending level, eighth & tenth primary students in the schools of Amman Education Directorates skills and creative solution to the problems and the impact on all of the skill of decision-making and cognitive motivation,** Unpublished PhD thesis, University of Jordan, Amman.

20) Okasha, M.; Sroor, S.; Almudbola, R. (2011). **Development of creative problem solving skills of science teachers and its impact on the performance of their pupils,** Arab Journal for the development of excellence, from 2.17 to 60.

21) Lala, S. (2009). **Document effective training program to Trevnger model in development of creative problem solving skills of kindergarten children in Jordan,** Unpublished doctoral dissertation, Amman Arab University for Graduate Studies, Amman, Jordan.

Second: English References

- Amram, Y.(2007). ***The Seven Dimensions of Spiritual Intelligence: An Ecumenical, Grounded Theory***, Paper Presented at the 115th Annual Conference of the American Psychological Association San Francisco, CA August 17-20, 2007
- Amram, Y& Dryer, C. (2007). ***Integrated Spiritual Intelligence Scale: The Development and Preliminary Validation of the Integrated Spiritual***

Intelligence Scale (ISIS),Working Paper presented to Institute of Transpersonal Psychology Palo Alto, CA, 30-7.

- Benjamin, G. (2013).***THE INFLUENCE OF DIVERGENT AND CONVERGENT PROBLEM CONSTRUCTION PROCESSES ON CREATIVE PROBLEM SOLVING***. PHD Thesis, the University of Nebraska, USA.
- Cho&Yi Lin, (2011***). Influence of family processes, motivation, and beliefs about intelligence on creative problem solving of scientifically& Cho, S. Talented individuals***. Roeper Review, 33, 46-58.
- Clark, B. (2002). ***Growing Up Gifted (6th ed)***. Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
- Covey, S. (1999): ***Seven habits of highly effective people*** .New York, Simon &Schuster.
- Culliford, L. (2002): ***Spiritul care and psychiatric treatment: An introduction. Advances in Psychiatric Treatment***, Vol.8, PP.249-258.
- Davis, G., & Rimm, S. (2011). ***Education of the gifted and talented*** (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Davis s, G. (1998). ***Creative problem solving model***. Retrieved . From: www.members.ozemail.com.arlcaveman/ creative/Brain/eps.htm
- Dhar. N. Datta. U. & Nandan. D. (2008). ***Importance of Spiritual Health in Public Health Systems of India Health and Population-Perspectives and Issues.*** 31(3). 204-211.
- Ebrahimi, A., Keykhosrovani, M., Dehghani, M., & Javdan, M., (2012). Investigation the relationship between resiliency, spiritual intelligence and mental health of a group of undergraduate students. ***Life Science Journal***, 9(1), 67-70.
- Emmons, R, (2000).Is Spirituality an Intelligence? Motivation, Cognition and the Psychology of Ultimate Concern***, International Journal for the Psychology of Religion***,10(3) 3-27.
- Freeman & Hayes & Grant &Gordon (2011). Relationship between Intelligence Spiritual and the Personal Patterns among College Students, ***Counselor Education and Supervision***,46 (4), 254-265.

- Gardner, H. (1999). ***Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century.*** New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2000). A Case Against Spiritual Intelligence. ***THE INTERNATIONAL JOURNAL FOR THE PSYCHOLOGY OF RELIGION***, 10(1), 27–34.
- Gupta, G. (2012). Spiritual intelligence and emotional intelligence in relation to self-efficacy and self-regulation among college students. ***International Journal of Social Sciences & Interdisciplinary***. Research, 1(2), 60-69.
- Isaksen, S., Treffinger, D. (1985). ***Creative problem solving***. Basic course, Buffalo, New York: Barely Limited.
- Khorshidi, A., & Ebaadi, M. (2012). Relationship between spiritual intelligence and jop satisfaction. ***Journal of Applied Environmental and Biological Sciences***, 2(3), 130-133.
- King. D. B. (2008). ***Rethinking clams of spiritual intelligence: A definition. Model. & measure***. Unpublished master's thesis. Trent University. Peterborough. ON. Canada.
- Kobe, L. M. (2002). Computer- ***Based Creativity Training the Creative Process.*** Dissertation Abstract International, 62(8): 3835.
- Loebmann, A. (2002). The TRIZ-Methodology - an always ongoing innovative cycle, ***The TRIZ Journal***, March 2002. Available online : http://www.triz-journal.com/archives/2002/03/d/index.htm.
- Loraine,Th.& David, B .(2003). Creative and Problem Solving, Retrievd (8/2014) from: http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=6&hid=15&sid
- Luizcarlos, C. (2003) ***"The" Ultimate Meaning "of Viktor Frankl". A Demonstration Project in Partial Fulfillment of Requirements for Diplomat Educator/ Administrator Credential***. Vienna: Viktor Frankl Institute of Logo therapy PRESS.
- Mamin, M.(2008). Spiritual Intelligence in Executive Coaching. ***CPCP Final Research Paper, International Coach Academy.***
- Mayer. J. (2000). Spiritual Intelligence or Spiritual Consciousness? ***The International Journal for the Psychology of Religion***, 10 (1), 47-56.

- Mitchell, W. Kowalik, T. (1999). ***Creative problem solving***. Retrieved February2,2005,from: *http://ceo.binghamton,edu/kowalik/docs/creativprob/emsolving.pdf*.
- Nasel, D. (2004). ***Spiritual orientation in relation to spiritual intelligence: a new Consideration of Traditional Christianity and New Age/Individualistic Spirituality.*** Unpublished Doctoral Dissertation, University of South Australia: Australia, AUS.
- Plsek, P. (1997). Creativity, Innovation, and Quality. Wisconsin: Quality Press.
- Renzulli, J. (2012). Reexamining the Role of Gifted Education and Talent Development for the 21st Century: A Four-Part Theoretical Approach. Gifted Child Quarterly. 56(3) 150 –159
- Shabani, J. & ET. al (2010).Age as Moderated Influence on the Link of Spiritual Intelligence and Emotional Intelligence With Mental Health in High School Students***, Journal of American Science***,6 (11).
- Sisk, D. A &Torrance, E.P. (2008). ***Spiritual Intelligence: Developing Higher Consciousness,*** Buffalo, N. Y., Creative Education Foundation Press. 6(11).
- Sternberg, R. J. (2006). The nature of creativity**. *Creativity Research Journal***,*18*(1),87-98.doi: 10.1207/s15326934crj1801_10.
- Teichmann, M.: Murdvee, M., &Saks, K. (2006): Spiritual needs and quality of life in Estonia. Social indicators Research, 76, 147-163.
- Torrance, E. & Safter, H. (1999). ***Making the creative Ieap beyond***. NY Buffalo: creative Education Foundation press.
- Treffinger, D. Isaksen, S. &Dorval, B. (2002). Creative problem solving (CPS), a contemporary framework for managing solving***. Jornal of Creative Behavior***, *27(3), 149-16.*
- Treffinger, D. & Selby, E. & Isaksen, S. (2008). Understanding individual problem solving style: A key to learning and applying creative problem solving. ***Journal of Learning and Individual Differences***, 18 (4), 390-401.
- Vaughan, F. (2002). What is Spiritual Intelligence***?. Jownal of Humanistic Psychology***, 42 (2),16-33
- Volic, V. (2006). **Gifted children group work in education and leadership**, 28 (3), 175-178.
- Zohar, D., & Marshall, I. (2000). ***SQ: Connecting with our spiritual Intelligence***. New York: Bloomsbury.